

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN
SOSYAL BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE
YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Belgin SEVGİ İÇYÜZ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Erkan EFİLTİ

Konya-2019

NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES
DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION

**INVESTIGATING THE EFFECTIVENESS OF CREATIVE DRAMA
METHOD IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS OF CHILDREN
WITH ASD**

Belgin SEVGİ İÇYÜZ

Master Thesis

Supervisor

Dr. Erkan EFİLTİ

Konya-2019

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Belgin SEVGİ İÇYÜZ
	Numarası	158306011014
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim
	Bilim Dalı	Özel Eğitim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

27/05/2019
Belgin SEVGİ İÇYÜZ



 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Belgin SEVGİ İÇYÜZ
	Numarası	158306011014
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim
	Bilim Dalı	Özel Eğitim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Erkan EFİLTİ
	Tezin Adı	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan **“Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi”** başlıklı bu çalışma 27/05/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Erkan EFİLTİ	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Hakan SARI	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY	

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini esirgemeyen değerli bölüm başkanım Prof. Dr. Hakan SARI'ya, araştırmam boyunca kıymetli vaktini bana ayıran danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Erkan EFİLTİ'ye teşekkür ederim.

Jüri üyeliğini kabul edip uzaklardan gelerek tezimin daha iyi olması için değerli görüşlerini bildiren Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY'e ve tezime yön vermeme sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Rukiye KONUK ER hocama teşekkür ederim.

Drama oturumlarının hazırlanması sürecinde deneyimlerini paylaştan Dr. Öğr. Üyesi Fatma ÖNALAN AKFIRAT ve öğretmen Akın KEKLİK ve Nazım MUSTUL'a teşekkür ederim.

Araştırmamın yürütülmesine onay veren Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, güvenli ve rahat bir uygulama ortamı sunan, araştırmamı başından beri destekleyen değerli okul yöneticileri Zübeyde ERTEN'e ve Yasemin İŞİR'a teşekkür ederim.

Araştırmamızın olmazsa olmazları olan sevgili öğrencilerime ve kıymetli ailelerine teşekkür ederim.

Bilim camiasına kazandırdıkları ölçüde kullanmama izin vererek araştırmamızı daha da kıymetli kılan Sn. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU'na teşekkür ederim.

Süreçte her zaman yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen değerli dostlarım Arş. Gör. Esra GENÇ, Arş. Gör. Tamer GENÇ, Arş. Gör. Emel ERTÜRK MUSTUL'a teşekkür ederim.

Uygulama sürecinde desteğiyle yanımda olan değerli meslektaşım ve arkadaşım Seçil TURGUT'a ve Seda GEZ'e teşekkür ederim.

Bugünlere gelmeme vesile olan anneme, babama ve kardeşlerime şükranlarımı sunar, hayatıma girdikleri andan itibaren yaşamımı güzelleştiren en büyük destekçilerim bir tanem, eşim Rıfat İÇYÜZ ve oğlum Fırat İÇYÜZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sevgi ve saygılarımla.

Belgin SEVGİ İÇYÜZ

Öğrencinin	Adı Soyadı	Belgin SEVGİ İÇYÜZ
	Numarası	158306011014
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim
	Bilim Dalı	Özel Eğitim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Erkan EFİLTİ
	Tezin Adı	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi

ÖZET

Araştırmanın amacı OSB olan çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğini incelemektir. Araştırmada karma yöntem araştırması tercih edilmiş olup alt deseni olarak sıralı dönüşümsel (transformative) desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 8-11 yaş aralığında OSB olan 4 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama araçları katılımcı bilgi formu, SBDÖ (Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği), ÖDKL'dir (Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi).

Nitel verilerin analizinde ÖDKL'nin betimsel analizi, araştırmacı günlüğünün içeriğine ayrıntılı bakmak ve bir yargıya varmak gerektiğinden tümevarımsal analizi yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde ise SBDÖ'den alınan veriler öntest-sontest karşılaştırmaları Wilcoxon sıralı işaretler testi ile yapılmıştır. Karma yöntem araştırması olmasından veriler kendi içinde analiz edilmiş olsa da birlikte yorumlanarak sunulmuştur.

Analizler sonucu SBDÖ anlamlılık düzeyi $p < .05$ 'e göre öntest-sontest sonuçları arasında olumlu yönlü anlamlı bir fark olduğu, ölçeğin 12 alt becerisinden 3'ünde anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. ÖDKL sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin son oturumlara doğru puanlarını artırdıkları, SBDÖ genel ön test ve son test sonuçlarıyla karşılaştırıldığında sonuçların paralellik gösterdiği ve nicel verilerin

nitel verileri desteklediği ifade edilebilir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama yönteminin OSB'li öğrencilerin var olan sosyal becerilerinin gelişiminde ve yeni beceriler edinmelerinde etkili olduğu görölmüştür.

Anahtar kelimeler: otizm spectrum bozukluğu, sosyal beceriler, sosyal becerilerin gelişimi, yaratıcı drama.



		T.C. NECMEŦTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼	
Öğrencinin	Adı Soyadı	Belgin SEVGİ İÇYÜZ	
	Numarası	158306011014	
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim	
	Bilim Dalı	Özel Eğitim	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Erkan EFİLTİ	
	Tezin Adı	Investigating The Effectiveness of Creative Drama Method In The Development of Social Skills of Children With ASD.	

SUMMARY

The aim of this study is to investigate the effectiveness of creative drama method in the development of social skills of children with ASD. Mixed method research was preferred in the research and transformative pattern was used as a sub-pattern. The participants of the study consisted of 4 students aged between 8-11 years. The data collection tools are the participant information form, the SSAS (Social Skills Assessment Scale), the SBC (Student Behavior Checklist).

In the analysis of the qualitative data, the descriptive analysis of the SBC was made and the inductive analysis was performed because it was necessary to look at the contents of the research journal in detail and to make a judgment. In the analysis of quantitative data, pretest-posttest comparisons were made by Wilcoxon sequential tests. It is a mixed method research and although the data have been analyzed within itself, it has been presented by interpreting together.

As a result of the analyzes, it was seen that there was a significant positive difference between pre-test and post-test results according to SSAS level significance level $p < .05$ and no significant difference was found in 3 of the 12 sub-skills of the scale. When we look at the results of the SBC, it can be stated that the students increased their scores towards the last sessions, compared with the general pre-test

and post-test results of the SSAS, the results were in parallel and the quantitative data supported the qualitative data. At the end of the research, it was seen that creative drama method was effective in the development of existing social skills of students with ASD and gaining new skills.

Key words: autism spectrum disorder, social skills, development of social skills, creative drama.



İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası.....	i
Yüksek Lisans Tezi Kabul Formu.....	ii
Önsöz.....	iii
Özet.....	iv
Abstract.....	v
İçindekiler	vi
Tablolar Listesi.....	viii
Şekiller Listesi.....	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı.....	6
1.2. Araştırmanın Önemi.....	6
1.3. Varsayımlar.....	7
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kuramsal Açıklamalar.....	9
2.1. Otizm Spectrum Bozukluğu Olan Bireylerin Özellikleri.....	9
2.1.1. Dil ve İletişimsel Özellikleri.....	9
2.1.2. Bilişsel Özellikleri.....	10
2.1.3. Sosyal Özellikleri.....	10
2.1.4. Davranışsal ve Duyusal Özellikleri.....	10
2.1.5. Motor Gelişim Özellikleri.....	10
2.2. Sosyal Beceri.....	11
2.3. Otizm Spectrum Bozukluğu ve Sosyal Becerilere Etkisi.....	13
2.4. Sosyal Beceri Öğretimi ve Yöntemleri.....	14
2.5. Yaratıcı Drama.....	16
2.6. Yaratıcı Dramanın Temel Bileşenleri.....	16
2.6.1. Drama Lideri.....	16
2.6.2. Katılımcılar.....	17
2.6.3. Mekân.....	17
2.6.4. Konu.....	18
2.7. Yaratıcı Dramanın Aşamaları.....	18
2.7.1. Isınma/Hazırlık Aşaması.....	18
2.7.2. Canlandırma Aşaması.....	19
2.7.3. Değerlendirme Aşaması.....	19
2.8. İlgili Araştırmalar.....	20
2.8.1. Türkiye’deki İlgili Araştırmalar.....	20

2.8.2.	Uluslararası İlgili Araştırmalar.....	25
--------	---------------------------------------	----

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.	Araştırma Deseni.....	30
3.2.	Çalışma Grubu.....	34
3.2.1.	Öğrenciler.....	34
3.2.2.	Öğretmenler.....	35
3.2.3.	Araştırmacı ve Rolü.....	35
3.3.	Veri Toplama Araçları/Teknikleri.....	36
3.3.1.	Nicel Veri Toplama Araçları.....	36
3.3.2.	Nitel Veri Toplama Araçları.....	39
3.3.3.	Katılımcı Bilgi Formları.....	40
3.4.	Verilerin Toplanması.....	40
3.5.	Uygulama.....	42
3.6.	Verilerin Analizi.....	44
3.6.1.	Drama Uygulamalarının Analizi.....	45
3.6.2.	Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Analizi.....	45
3.7.	Araştırma Etik süreci.....	46

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1.	SBDÖ Bulguları.....	47
4.2.	Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi Bulguları.....	53
4.3.	Araştırma Günlüğüne İlişkin Bulgular.....	56

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Tartışma.....	59
---------------	----

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1.	Sonuç.....	64
6.2.	Öneriler.....	65
6.2.1.	Öğretmenlere Öneriler.....	65
6.2.2.	Araştırmacılara Öneriler.....	65
KAYNAKÇA.....	66	
EKLER.....	79	
Ek-1. Drama Uygulamaları Güvenirlik Formu.....	80	

Ek-2. SBDÖ.....	81
Ek-3. Katılımcı Bilgi Formu.....	84
Ek-4. Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi.....	85
Ek-5. Gönüllü Katılım Formunu.....	86
Ek-6. Drama Oturumları Planları.....	87
Ek-7. Drama Oturumları Uygulama Fotoğrafları.....	95
Ek-8. Araştırma İzin Belgeleri.....	98
Ek-9. Çağdaş Drama Derneği 1.Aşama Katılım Belgesi.....	102
Ek-10. Özgeçmiş.....	103

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Bilgileri.....	34
Tablo 2. Veri Toplama Araçları/Teknikleri.....	36
Tablo 3. Drama Uygulama Oturumları.....	43
Tablo 4. SBDÖ Öntest Sonuçları.....	47
Tablo 5. SBDÖ Öntest-Sontest Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları.....	48
Tablo 6. SBDÖ Temel Sosyal Beceriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	48
Tablo 7. SBDÖ Temel Konuşma Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	49
Tablo 8. SBDÖ İleri Konuşma Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	49
Tablo 9. SBDÖ İlişkiyi Başlatma Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	50
Tablo 10. SBDÖ İlişkiyi Sürdürme Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	50
Tablo 11. SBDÖ Grupla İş Yapma Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	50
Tablo 12. SBDÖ Duygusal Beceriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	51
Tablo 13. SBDÖ Kendini Kontrol Etme Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	51
Tablo 14. SBDÖ Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	51
Tablo 15. SBDÖ Sonuçları Kabul Etme Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	52
Tablo 16. SBDÖ Yönerge Verme Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	52
Tablo 17. SBDÖ Bilişsel Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	53
Tablo 18. Ahmet'in Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi Sonucu.....	54
Tablo 19. Veli'nin Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi Sonucu.....	54
Tablo 20. Ayşe'nin Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi Sonucu.....	55
Tablo 21. Hasan'ın Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi Sonucu.....	55

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma Sürecinin Akış Şeması.....	29
-----------------------------------------------	----



BÖLÜM I

GİRİŞ

Sosyal ilişkiler insan yaşamının vazgeçilmez bir parçası olarak ele alınmaktadır. Yaşamını ilişkiler ağı içinde sürdüren insanın uyumunda ve mutlu olmasında sağlıklı sosyal ilişkilerin büyük payı olduğu düşünülmektedir (Çetin, Aslıhan ve Kaymak, 2001:22-25). Sosyal ilişkilerin, bireylerin yaşamında önemli etkileri olduğuna inanılmaktadır. Çevresiyle sosyal ilişkilerini geliştiren bireylerin; yetişkin olarak daha iyi iş hayatına sahip oldukları, bağımsız olarak yaşamaya daha yatkın oldukları, yetişkinlerin yakalandıkları hastalıklara daha az yakalandıkları, zihin sağlıklarının daha iyi olduğu ve kendilerine daha fazla güvendikleri bilinmektedir. Sosyal ilişkileri normal olan bireylerin sosyal yeterliliğe sahip oldukları düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında sosyal yeterlilik; çevrenin, bireyin davranışlarını bir norm grubu ya da önceden belirlenen bir ölçüte göre karşılaştırması sonucu ulaştıkları yargılar olarak ifade edilmektedir (Çifci ve Sucuoğlu, 2005:35-40).

Gresham ve Reschly (1987:367) sosyal yeterliliği 3 kategoride ele almaktadır. Bunlar; uyumsal davranışlar, akran kabulü ve sosyal becerilerdir. *Uyumsal davranışlar*; bireyin yaşına ve içinde yaşadığı toplumun beklentilerine uygun olarak gerçekleştirdiği davranışlardır. *Akran kabulü*; gerekli ölçüde uyumsal davranış ve sosyal becerilerin akran grubu tarafından kabul edilmesiyle alakalıdır. Akran kabulü sosyal olarak kabul gören bir davranışın sonunda oluşmaktadır. *Sosyal beceriler*; ele alınan durumlarda tekrar aynı durumu ortaya koymayı sağlayan, davranışın sonucuna göre cezalandırılma şansını azaltan ve toplumdaki dışlanmayı önleyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Sosyal beceriler; sıradan insanların sosyal etkileşimlerde kullandıkları ve kurallar tarafından yönetilen gerçek normatif öge davranışlar veya eylemler-(bakış, sözcükler gibi) tekil ögeler veya (selamlama gibi) ögelerin, eylemlerin veya senaryoların belirlenebilir ardışıklığını ifade etmektedir (Önder, 2009: 17-18).

Sosyal beceriler açısından yetersizliği olan çocuklar, akranlarıyla girdikleri ilişkileri uygun şekilde başlatamadıkları ya da sürdüremedikleri için bir kısır döngüye girmekte ve giderek yalnız kalmaktadırlar. Sosyal beceri yoksunluğu çocuklarda antisosyal davranışların yanında, okul başarısızlığı, saldırganlık, suça eğilim ve çeşitli psikolojik bozukluklar gibi kısa ya da uzun vadeli sonuçlara yol açmaktadır. Sosyal becerilerden yoksun çocuklar, arkadaşları tarafından reddedilmekte ve akademik yönden başarısız olmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2002:40-45).

Bireyler bazı sosyal becerileri kendiliğinden yerine getirirken bazı bireyler kendiliğinden yerine getiremeyebilir (Avcıoğlu, 2007:32). Sosyal becerileri kendiliğinden yerine getiremeyen bireyler, çocukluk yıllarında çeşitli nedenlerle sosyal becerileri öğrenememiş olabilirler. Bunlar; çocuğun davranışı veya beceriyi sergilemekten korkması, kaygı duyarak yapması, o beceriyi öğrenmek için yeterince fırsata sahip olamaması veya sınırlı zihinsel becerilere sahip olmaları olarak ifade edilmektedir (Akkök, 2006:22). Sınırlı sosyal ilişkileri nedeniyle OSB'li bireyler, gündelik ilişkiler içindeki sosyal becerileri öğrenmede güçlük çektikleri belirtilmektedir. Yapılan araştırmaların çoğu OSB'li bireylerin akranlarından ve diğer engel gruplarından daha az gelişmiş sosyal becerileri olduğunu göstermektedir (Önder, 2012:55; Samsunlu, 2015:3).

OSB'li bireylerin topluma kabullerini sağlamak için sosyal beceri öğretimi daha fazla önem taşımaktadır. OSB'li bireylerde sosyal becerileri geliştirmenin en iyi yolu sosyal beceri alıştırmaları yaptırmaktır (Miller, Rynders ve Schleien, 1993: 228-233). Bu alıştırmaları yaptırmak için çeşitli yaklaşımlara dayalı olarak sosyal beceri öğretim programları düzenlenmekte, çeşitli yöntemler kullanılmakta ve bu tekniklerden biri de drama yöntemi olduğu ifade edilmektedir (Kara ve Çam, 2007: 145-155). OSB'li çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde drama yönteminin oldukça önemli olduğu belirtilmekle birlikte çocuğun sosyalleşmesinde çevresindekilerle özellikle de arkadaşları ile ilişkileri oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Gönen, 2007:17-23). Çocuklar drama gruplarında iş birliği, paylaşma, başkalarına saygı duyma ve benzeri davranışları öğrenmektedirler (Ömeroğlu, 2006:154-159).

Sosyal beceriler açısından yetersizliği olan çocuklar, akranlarıyla girdikleri ilişkileri uygun şekilde başlatamadıkları ya da sürdüremedikleri için bir kısır döngüye girmekte ve giderek yalnız kaldığı da vurgulanmaktadır. Sosyal beceri yoksunluğu çocuklarda antisosyal davranışların yanında, okul başarısızlığı, saldırganlık, suça eğilim ve çeşitli psikolojik bozukluklar gibi kısa ya da uzun vadeli sonuçlara yol açmaktadır. Kendilerine özgü durumları nedeniyle OSB'li çocuklar, gündelik ilişkiler içindeki sosyal becerileri öğrenmede güçlük çektikleri belirtilmektedir (Avcıoğlu, 2007:31-33). Bu anlamda bireylerin topluma kabullerini sağlamak için sosyal beceri öğretimi daha fazla önem taşımaktadır.

OSB'li bireylerde sosyal becerileri geliştirmenin en iyi yolu sosyal beceri alıştırmaları yaptırmaktır (Miller, Rynders ve Schleien, 1993: 228-233). Bu alıştırmaları yaptırmak için çeşitli yaklaşımlara dayalı olarak sosyal beceri öğretim programları düzenlenmekte ve çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu tekniklerden biri, bir olayı, oyunu, yaşıntıyı, düşünceyi tiyatro tekniklerinden yararlanarak ve geliştirerek canlandırma olan drama yöntemidir (Sağlam, 2004:4-22). İçinde bulunulan sosyal ortama uygun davranma yeteneği olarak tanımlanan sosyal beceriler, kişinin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun bir şekilde anlatabilmesini, kişisel haklarını savunabilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini, kendisine uygun olmayan istekleri geri çevirebilmesini kolaylaştırma konusunda önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Kara ve Çam, 2007:145-155). Benzer deyişle bireyin başkalarıyla iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk yüklenebilmesinde, başkalarına yardım etmesinde, haklarını kullanabilmesinde sosyal beceriler önemli bir yer tuttuğu belirtilmektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006:155-174). Çünkü bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun parçası olduğunun bilincine varması ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi bireyin toplumsal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri kazanması ile mümkündür.

Özel gereksinimli çocuklar özelinde bakıldığında öncelikle sosyal ortamlarında yer alan diğer bireylerle olan ilişkilerinde sorun yaşayabilmektedirler. İlerleyen yıllarda da, iyi ilişkiler kurma, işbirliği içinde olma, kurallara uyma, eleştiri kabul etme, yardım etme ya da isteme, bilgi almak için sorular sorma gibi birçok sosyal

beceriyi sağlıklı bir şekilde yürütemeyebilmektedirler. Sahip olunması gereken bu beceriler bireylerin olumlu sosyal ilişkiler başlatmasını ve sürdürmesini desteklemektedir (Adak, İvrendi ve Kapıkıran, 2006:19-28). Bu anlamda özel gereksinimli olan otizm spectrum bozukluğu olan çocukların ailelerine ve eğitimcilerine sorumluluk düşmektedir. Çocukta meydana gelecek kalıcı öğrenmeyi sağlayan yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır (Ceylan, 2009:11). Bu anlamda eğitimciler hazırlayacağı ve uygulayacağı programlarda; programın çocuk merkezli olmasına önem vermeleri ve alan yazında da belirtildiği gibi sosyal becerilerin gelişimi için yaratıcı drama uygulama programları hazırlayarak uygulayabilmelidirler.

Yaratıcı dramada aktif olan öğrenci, yol gösterici ise öğretmendir. Öğretmen öğrencinin yaratıcılığını ortaya çıkarmak için zemin hazırlamakta ve öğrenci de öğretmenden aldığı rehberlik ile var olan bilgisine yaratıcılığını ekleyerek ürünü ortaya çıkarmaktadır. Bu yönde hazırlanan bir programda çocuk daha aktif olacağından yaparak yaşayarak, daha önceki bilgilerinden yola çıkarak, arkadaşlarıyla etkileşim halinde olup bir ürün ortaya koymuş olacak ve dolayısıyla öğrenme daha verimli ve kalıcı hale gelmiş olabileceği belirtilmektedir. Bu doğrultuda da OSB'li çocuklarda da sosyal becerilerin gelişiminin sağlanma olasılığının artması öngörülebilir.

Mevcut çalışmada da OSB'li olan 7-12 yaş öğrencilerin eğitimcisi olan araştırmacı tarafından hazırlanması planlanan drama yöntemi ile sosyal beceri öğretimi programı belirtilen amaçlar doğrultusunda OSB'li çocukların sosyal becerilerini ve gelişimlerini destekleyici olması arzu edilmektedir. OSB'li çocukların sosyal becerilerde yaşadığı zorluklar ve sosyal becerilerin hayata uyumdaki önemi düşünüldüğünde bu becerilerin OSB'li çocuklara öğretilmesi önemli bir unsurdur. Dramanın da oyun ve gerçek yaşam kesitleri içermesi OSB'li çocuklar için önemli bir yöntem olarak görülmesine sebep olmuştur. Çocukların bu becerileri öğrenmesi için desteklenmesi gerekmektedir.

Oyun çocukların gelişimi için çok önemli bir araçtır ve temel bir iletişim aracı olma özelliği taşımakla birlikte çocuklar farklı rollere girme, olumlu ve olumsuz birçok duygusunu dışa vurma ve tabi ki eğlenerek öğrenme fırsatı bulur (Bayhan,

2006:270-275). Çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunan bir diğer yöntem ise yaratıcı dramadır. Yaratıcı dramaya uygun olarak hazırlanan bir programda çocuklar oyun, canlandırma, rol yapma teknikleri kullanarak gerçek yaşam kesitleriyle birçok beceriyi öğrenirler. Bu sebeple OSB'li çocukların eğitiminde ve eğitimin kalıcılığında yaratıcı dramanın önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir (Gönen, 1992:136). Drama çalışmalarıyla çocukların özgüveni artarken etkileşimde olduğu diğer çocuklara da güvenmeyi öğrenmekte; hem kendine hem çevresindeki kişilere güvenen sosyal ilişkilerinde daha başarılı olan ve çevresine güven duygusuyla yaklaşan, toplumda sosyalleşmeden haz alan bireyler haline gelirler (Akoğuz, 2002:10-13). Böylelikle drama oturumlarına katılan bireyler kendi yaşantılarından yola çıkarak, bir liderle beraber önceden hazırlanan bir plan doğrultusunda canlandırmalar yaparlar. Yaratıcı drama etkinlikleri grup etkileşimine dayalı olarak gerçekleştiğinden çocuklar arkadaşlarından yaşantıya dayalı olarak bilgi edinmekte ve edindikleri bu bilgi onlara fayda sağlamakta, davranışları daha kalıcı ve anlamlı olmaktadır. Onların farklı rollere girmeleri, rollerle ilgili diyaloglar kurmaları, doğaçlamalar yapmaları, kendi hikâyelerini oluşturmaları anlama ve neden sonuç ilişkisine dayalı becerilerini desteklemektedir (Erbay, 2009:9-11).

Çocukların grup içindeki etkileşimleri ve bilgi birikimi alışverişi çocuklarda daha kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır. Böylece girdikleri diyaloglar, yaptıkları canlandırma ve doğaçlamalar çocuklar için gerekli olan sosyal becerileri kazanıp, geliştirmesine fırsat yaratır. Drama ve oyun iç içedir ve özel gereksinimli çocuklarda oyun sayesinde kendini ifade etme ve iletişim kurma şansı bulur (Bayhan ve Yükselen, 2007:45-57).

Konuya ilişkin özellikle ulusal literatüre bakıldığında zihin yetersizliği olan bireylere yönelik akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiği (Sazak, 2003:1); drama ve müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiği (Eldeniz Çetin, 2005:1; Çadır, 2008:1), sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililikleri ve verimliliklerinin karşılaştırılması (Emecen, 2008:1), eğitimde dramanın zihin yetersizliği olan çocuklar üzerindeki etkisi (İpek, 1998:1), yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisini (Akfırat, 2004:1); sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama

etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimi üzerindeki etkisini (Çoban, 2007:1) inceleyen çalışmaların yer aldığı görülmektedir.

Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında akran aracılı öğretim, yaratıcı drama, müzik terapi, doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımı yöntemlerinin sosyal beceri alanına olumlu yönde katkı sağladıkları gözlenmiştir. Sosyal beceri öğretim yöntemlerinden biri olduğu düşünülen yaratıcı drama yönteminin yapılan çalışmalarda genel olarak etkililiğinin incelendiği görülmüş, bu nedenle OSB'li bireylerin bazı sosyal becerileri kazanmalarına ve var olan becerilerini geliştirmelerinde yaratıcı drama yönteminin etkililiğini ölçmek amacıyla bu çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Bununla birlikte sonuçların gelecekte yapılacak uygulamalara katkı sağlayacağı ve alan yazındaki eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı; otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. OSB'li çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nde (SBDÖ) yer alan alt boyutlara ilişkin drama uygulamaları yapılmadan önce öğretmenlerinin görüşlerinin sonuçları nedir?
2. OSB'li çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde ve çocukların sosyal becerilerine ilişkin davranışında drama uygulamalarının etkisi nedir?
3. OSB'li çocukların SBDÖ'de yer alan alt boyutlara ilişkin drama uygulamalarının yapıldıktan sonra öğretmenlerin ilk belirttiği görüşleri ile son belirttikleri görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırma sonucunda, OSB'li öğrenciler için drama yöntemine dayalı olarak hazırlanan yaratıcı drama yöntemiyle sosyal beceri öğretiminin belirtilen sorulara yönelik verilere bulgular bölümünde yer verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitimde drama, son yıllarda sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Literatür tarandığında drama ve sosyal beceri öğretimi ile ilgili birçok çalışmaya

rastlanmaktadır (Akfırat, 2004:1; Çadır, 2008:1; Çoban, 2007:1; Eldeniz Çetin, 2005:1; Emecen, 2008:1; İpek, 1998:1; Sazak, 2003:1). Lakin bu araştırmaların büyük bir çoğunluğu normal gelişim gösteren çocuklar ve yetişkinlerle yapılmıştır. Özel gereksinimli bireylerle ilgili (Avcıoğlu, 2012:110-125; İpek, 1998:1; Kaya, 2011:12; Sazak, 2003:1) çalışmalar bulunmaktadır. Özellikle otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmanın OSB'li çocuklarla drama uygulamalarına bir ışık tutacağı ve özel eğitim alan yazına, bulguları ve sonuçları açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünüldüğü için önemlidir. Çalışmadan elde edilen veriler, OSB'li öğrencilerin temel becerilerini, temel konuşma becerilerini, ileri konuşma becerilerini, ilişkiyi başlatma becerilerini, ilişkiyi sürdürme becerilerini, grupla iş yapma becerilerini, duygusal becerilerini, kendini kontrol etme becerilerini, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerini, sonuçları kabul etme becerilerini, yönerge verme becerilerini ve bilişsel becerilerini öğrenmelerinde etkili olup olmadığını ortaya koyan araştırmaların derlenmesi ve yeni bir araştırmaya ışık tutması açısından önemlidir.

1.3. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğini (7-11 yaş) gerçeğe uygun olarak samimiyetle doldurdıkları varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı, Eskişehir ili merkez ilçeye bağlı özel eğitim uygulama okulundaki çalışmaya katılan öğrencilerle, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nde yer alan alt boyutlar (temel sosyal, temel konuşma, ileri konuşma, ilişkiyi başlatma, ilişkiyi sürdürme, grupla iş yapma, duygusal, kendini kontrol etme, saldırgan davranışlarla başa çıkma, sonuçları kabul etme, yönerge verme ve bilişsel beceriler) ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Otizm spectrum bozukluğu: DSM-5 tanı ölçülerine göre; Otizm Spektrum Bozukluğu, yaşam boyu devam eden, toplumsal iletişimde ve etkileşimde eksiklikleri olan, yineleyici davranış örüntüleri ve ilgiler ya da etkinlikler ile kendini gösteren,

çocukluğun ilk yıllarında ortaya çıkan bir bozukluktur (American Psychiatric Association, 2013). Otizm Spektrum Bozukluğu, bireyden bireye farklılık gösterdiği için otizm tanısı almış bireylerde de davranışları arasında değişiklik gösterir. Bu nedenden ötürü otizmlili bireylerde en hafif (atipik) olandan en ağır olana kadar değişik otistik davranış özellikleri görülmektedir (Heward, 2013:34).

Otizmlili birey: Sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey otizm spektrum bozukluğu olan birey olarak tanımlanır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018:1).

Özel eğitim: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi, (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018:1).

Sosyal beceri: İçinde bulunulan sosyal ortama uygun olarak davranma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Dereli, 2008:15).

Sosyalleşme: İnsanın bir toplumun üyesi haline gelmesidir. Bireyin etrafındakilerle etkileşim sonucu, çevresindeki kişilere benzer davranışlar geliştirmesidir (Kağıtçıbaşı, 1996: 245).

Sosyal gelişim: Kişilerin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorunluluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi, bulunduğu grup ya da kültür içinde başkalarıyla geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesidir (Yavuzer,1996: 49).

Yaratıcı drama: Bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkılarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama, vd. tekniklerden yararlanılarak canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2010: 1741-1746).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde; Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerin özellikleri, sosyal beceri ve sosyal yeterlilik, otizm spectrum bozukluğu ve sosyal becerilere etkisi, sosyal becerilerin değerlendirilmesi, sosyal beceri öğretim programının hazırlanması, sosyal beceri öğretim yöntemleri, drama yöntemi kavramlarının açıklamalarına ve ilgili araştırmalarına yer verilmiştir.

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Özellikleri

OSB'nin ilk olarak tanımını yapmak gerekirse, DSM-5 tanı ölçülerine göre; yaşam boyu devam eden, toplumsal iletişimde ve etkileşimde eksiklikleri olan, yineleyici davranış örüntüleri ve ilgiler ya da etkinlikler ile kendini gösteren, çocukluğun ilk yıllarında ortaya çıkan bir bozukluktur (American Psychiatric Association, 2013). Otizm Spektrum Bozukluğu, bireyden bireye farklılık gösterdiği için otizm tanısı almış bireylerde de davranışları arasında değişiklik gösterir. Bu nedenden ötürü otizmlili bireylerde en hafif (atipik) olandan en ağır olana kadar değişik otistik davranış özellikleri görülmektedir (Heward, 2013:34). Bu tanımlamalara ilişkin *otizmlili birey*: sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey otizm spektrum bozukluğu olan birey olarak tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018:1).

İlerleyen bölümlerde OSB tanısı almış bireylerin dil ve iletişim, bilişsel, sosyal, davranışsal, duyuşsal ve son olarak motor gelişim özellikleri ele alınmıştır.

2.1.1. Dil ve İletişimsel Özellikleri

Tanı almış bireylerde dili kullanmada ve dil gelişiminde bazı yetersizlikler olmakla birlikte kelime dağarcıkları yeterli olsa bile anlamlı cümle kurmada bazı

sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Sadock, 2012:68-69). Bu doğrultuda ifade edici dil becerilerindeki yetersizlik iletişim becerilerini doğrudan etkilemektedir. Genel olarak yaşayabildikleri iletişim sorunlarını kısaca konuşulanları anlamada güçlük, göz kontağı kuramama, gramere uygun dilin kullanılamaması, ifade edici dilde yetersizlikler olarak sıralanabilir (Darıca vd., 2011:51).

2.1.2. Bilişsel Özellikleri

Günümüze yakın araştırmalar OSB'nin temel sebeplerinden birinin zihinsel gelişim alanında olduğudur (Tekin-İftar, 2014: 55). Bu noktadan hareketle sebep sonuç ilişkisi kurma, bir olayı farklı açılardan değerlendirme, analiz etme yetilerinin sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Fazlıoğlu ve Eşme Yurdakul, 2009: 36).

2.1.3. Sosyal Özellikleri

Sosyal becerilerin gelişiminde birçok değişkenin bir arada olması önemlidir. OSB tanısı almış bireylerde sahip oldukları bazı özelliklerden dolayı göz teması kurma, iletişimi başlatma, sürdürme, sonlandırma gibi iletişim becerilerden yoksun oldukları söylenebilir (Özbey, 2005:49). Bu doğrultuda etkileşime girme, sosyal ortama uygun şekilde davranamama davranışları gözlenmektedir.

2.1.4. Davranışsal ve Duyusal Özellikler

Bulduğumuz ortamı algılama, farklı bakış açıları geliştirme gibi OSB'li bireylere özgü özellikler söz konusu olduğundan takıntılı davranışlar, tekrarlayıcı hareketler, yeme sorunları, saldırganlık gibi bazı davranış problemlerinin yaşandığı söylenebilir (Dietert, Dietert ve Dewitt, 2011:4). DSM-V tanı özelliklerinde de belirtildiği gibi sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleri özellikleri arasında yer almaktadır (American Psychiatric Association, 2013).

2.1.5. Motor Gelişim Özellikleri

OSB olan bireylerin birbirinden farklı olduğu, hepsinde aynı özelliklerin ve aynı davranışların görülmediği bilinmektedir. Bir çocukta yoğun şekilde görülen bir davranış veya özellik bir diğer çocukta nadir ya da hiç görülmeyebilmektedir (Webber ve Scheuermann, 2007:20). Fiziksel yapıları, pek çok beceriyi normal

zamanında gerçekleştirebilecekmiş gibi görünse de, bazı becerilerin gelişimi geç olabilmektedir. OSB tanısı bulunan bireyler fiziksel olarak motor becerilerinin gelişiminde, akranlarına göre farklılıklar gösterebilirler. Milli Eğitim Bakanlığı'nın OSB'li çocuklar için yayınladığı eğitim programında da açıkça görülebileceği üzere “Otistik çocukların duruşlarında, ellerini kullanmada, zaman zaman normalden farklı bir görünüm sergiledikleri (parmak uçlarında yürüme, belli hareketleri tekrar etme, tek ayağı üzerinde ileri geri sallanma, kendi etrafında dönme vb.) görülmektedir. Bununla birlikte hiperaktif (çok hareketli) veya hipoaktif (az hareketli) olmaları da, diğer motor davranış özellikleri olarak kabul edilmektedir” şeklinde ifade edilmektedir (MEB 2013: 3).

2.2. Sosyal Beceri

Sosyal becerileri kişilik, zekâ, dil, toplumun değer yargıları, kişilerin tutumları, becerinin kullanıldığı çevre gibi çeşitli değişkenlerden etkilendiği ve bu nedenle birçok bilim insanı tarafından incelendiğinin ortak bir tanımının yapılmasının zor olduğu ifade edilmektedir (Emecen, 2008:16). Yine de bir tanımının yapılması gerekirse sosyal beceri ya da beceriler bireyler arasındaki ilişkilerde sosyal bilgiyi alma, çözümüleme ve uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen; gözlenebilen ve gözlenemeyen öğrenilebilir bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren davranışlardır (Carlsmith, Freedman ve Sears, 2003:68-72; Yüksel, 2004:25-30). Sosyal becerilerin, sözsüz ve sözel olarak ikiye ayrıldığı diğer bir tanım da, sözsüz öğeler bedensel duruş, jestler ve beden hareketleri, fiziksel yakınlık, dokunma, göz kontağı, gülümseme, yüz ifadesi, sözel öğeler ise; konuşma ve sesin nitelikleri, sesin azlığı veya çokluğu, konuşmanın açıklığıdır (Collins ve Collins, 1992:43). Bu amaçla duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi, soru sormayı, karşısındakini dinleyip anlamayı, sorunlar karşısında baş etme stratejileri geliştirmeyi öğrenmeye çalışır ve bu sosyal becerilerin hayatındaki önemini kavramış olduğu ifade edilmektedir (Dereli, 2008:22-24).

Sosyal becerilerin temel özelliklerini Bacanlı (2008:61-65) şu şekilde özetlenebileceğini belirtmiştir; Sosyal beceriler bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal kurallarına bağlı olan, bireylerin sosyal ortamlarda olumlu ya da nötr tepkiler almalarını, olumsuz tepkilerden kaçınmalarını sağlayan, öğrenilmiş davranışlar,

amaca yönelik ve birey tarafından belirlenen bir amaç için kullanılmaktadır. Bunlarla birlikte sosyal beceriler duruma özgü ve sosyal ortamlara göre farklılaştığı, gözlenebilen becerilerin yanı sıra gözlenemeyen bilişsel ve duygusal elemanlardan oluştuğu ifade edilmektedir (Çifci ve Sucuoğlu, 2001:8).

İnsanın kültürel ve sosyal bir varlık olduğu günümüzde artık kabul edilen, içinde bulunduğu koşullar içerisinde sosyal ilişkiler, toplumun, kültürün ve bireyin yapısını etkileyen dinamik bir yapıya sahip olduğu hem deneyimlere hem de alan yazınla belirtilmektedir (Karadağ, 2008:16). Toplum içinde kabul görmek oraya ait olma duygusunu tattırdığı, böylece ilişkilerinin gelişmesiyle duygusal bütünlüğü sağlamakta, çevresiyle iletişim kurabilmekte, gereksinim duyduğunda destek alabilmektedir. Bu inançla hem kendisine önem verdiği, değerli olduğu hem de diğer bireylerle sağlıklı ilişkiler kurabilmekte olduğu belirtilmektedir (Senemoğlu, 2003:19-23). Bu ilişkilerin bireyin doğumundan itibaren sosyal çevrenin içerisinde yer alır ve süreç ilerledikçe sosyal çevresi genişlediği ifade edilmektedir. Bu sosyal gelişim ilk olarak ailede başlamakta ve zamanla bireyin toplumsal hayata katılması sonucu çeşitlilik kazandığı vurgulanmaktadır (Sarı, 2007:9-13). Böylelikle bireyler etrafındaki bireylerle etkileşime geçtikçe onları model almakta ve onlara model olmaktadır. Bunların sonucunda birbirine benzer özellikler gösteren ve birbirinden farklılaşan bireyler meydana gelerek toplumu oluşturduğu ifade edilmektedir (Gülay ve Akman, 2009:113). Toplum tarafından kabul gören bu davranışları sergileyerek toplumda kendine yer edinmeye çalışır (Özbey, 2015:234). Bu amaçla duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi, soru sormayı, karşısındakini dinleyip anlamayı, sorunlar karşısında baş etme stratejileri geliştirmeyi öğrenmeye çalışır ve bu sosyal becerilerin hayatındaki önemini kavramış olur (Şad, 2007:1).

Bireylerin birbirlerini anlamaları için kendilerini ifade etmeleri ve karşısındaki kişinin ifade ettiği duygu ve düşünceleri anlamaya çalışmaları gerekmektedir. Böylelikle kişiler beklenti düzeyini ayarlayabilir ve karşısındaki kişinin beklentilerine cevap verebildiği ancak bazen kişiler için duygu ve düşüncelerini ifade etmek ve karşısındaki kişinin ifade ettiklerini anlayabilmek zor olabilmektedir. Bu durumda bireyler arasında iletişim kopukluğuna neden olabilmektedir. Bu noktada tüm bireylerin sorun yaşayabileceği gibi OSB'li çocuklar kendilerine has durumlarından dolayı belirtilen sosyal becerilerde daha çok sorun yaşayabildikleri

alan yazında da belirtilmektedir (Kolb ve Maxwell, 2003:163-179). Bu nokta bir sonraki bölümde OSB’li çocuklar ve OSB’nin sosyal becerilere etkisi açıklanmaya çalışılacaktır.

2.3. Otizm Spectrum Bozukluğu ve Sosyal Becerilere Etkisi

İnsanın sosyal bir varlık olduğu görüşünden yola çıkarak başkalarıyla birlikte yaşama eğiliminde olduğu ve bunun gerekliliği olarak onlarla etkileşim kurma ve uyum sağlama durumundadır. Bu uyumun sağlıklı olabilmesi için de duygu, düşünce ve isteklerini aktarabilmesi önem taşımakta, duygu, düşünce ve isteklerin aktarımını kimi bireyler rahatlıkla sergilerken kimi bireylerde bir takım zorluklarla karşılaşmaktadır (Olçay-Gül ve Tekin-Iftar, 2016: 67–78). Bu noktada otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin zorluk yaşadıkları bilinmektedir. OSB’nin tanımını yapmak gerekirse sosyal etkileşim ile sosyal iletişimde kalıcı bozukluklar ve sınırlı tekrarlayıcı davranışlarla karakterize olan ve gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan nörolojik gelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı’nın (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders-5) DSM-5’de OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve dil gelişimi alanında yaşadıkları güçlükler; sosyal duygusal karşılıklılıkta (social-emotional reciprocity) güçlükler, sözel olmayan sosyal iletişim davranışlarında sınırlılıklar ve sosyal ilişki geliştirmede, bu ilişkileri sürdürme ve anlamada güçlükler olarak sıralanmıştır.

OSB’yi tanımak ve bu nöro-gelişimsel bozukluğu tanımlamak için araştırmacılar tarafından OSB olan çocuklar doğal veya yapılandırılmış ortamlarda gözlemlenmiştir. Ayrıca OSB olan çocukların ebeveynleri ya da onların bakımını üstlenmiş kişiler ile görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda OSB’ye ilişkin tanımlar ile OSB’li çocuklara ait özellikler belirlenmiştir (Wetherby, Woods, Allen, vd., 2004: 473–493). OSB olan çocuklar, tekrarlı davranışlar sergileyen ve tekrarlı sözel ifadeler kullanan, bilişsel gelişim alanında akranlarından farklılık göstermesiyle birlikte gecikme ve sınırlılıklar yaşayan bireyler olarak tanımlanmaktadır (DSM-5). OSB olan çocuklarla ilgili belirtilen özelliklerde sıklıkla iletişim becerilerinde güçlük yaşadıkları, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini kullanamadıkları ifade edilmektedir. Belirtilen bu güçlüklerin, OSB olan çocukların dil gelişimini de

etkilediği görülmektedir (Adams, Gouvousis, VanLue ve Waldron, 2004: 87-94; Hallahan ve Kauffman, 2006:20). İletişim becerilerindeki sınırlılık OSB'li çocukların sosyal becerilerini de etkilediği ve bu alanda yaşadıkları güçlük nedeniyle akranları ve çevresindeki yetişkinler ile iletişim kurmakta zorlandıkları belirtilmiştir (Töret, 2017:191-228). Bununla birlikte uygulamalı davranış analizi gibi bazı metodlarla sosyal açıdan önemli davranışlara odaklanılan ve müdahalenin etkililiğini ortaya koyabilmek adına bazı yöntem ve teknikler kullanılır (Sarı, 2015). Bu noktadan hareketle sosyal beceri öğretimi ve yöntemlerinden bahsetmekte yarar vardır.

2.4. Sosyal Beceri Öğretimi ve Yöntemleri

Her çocuğun kendi içinde özelliklerinin olması ve kültürel çeşitlilik nedeniyle sosyal beceri eğitiminde de farklılıklar bulunduğu belirtilmektedir (Bacanlı, 2008:61-65). Eğitim ortamlarına bu farklılıkların yansımalarıyla kullanılacak sosyal beceri eğitim programını belirlemek için öğrencilere fırsatlar verilerek var olan performanslarını sergilemeleri ve ilerlemeleri amacıyla desteklenmeleri gerektiği söylenebilir. Sosyal beceri eğitiminin anahtarı okuldaki günlük etkileşim sırasında ortaya çıkan fırsatları yakalamaktır. İhtiyaçları olduğunda öğrenciler yeni becerileri kullanabilecekleri ifade edilebilir. Çoğu öğrencinin sosyal etkileşim becerilerini öğrenme de desteğe ihtiyaçları olduğu alan yazında açıkça ifade edilmektedir (Sands, Kozleski ve French, 2000:35-40).

Elliott ve Buse (1991:63-83) öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde sorunun türü ve beraberindeki müdahale davranışlarının, kaynakların, olay yerinin, durumların, yöntem etkililiğinin ve kabul edilebilir bulguların önemine vurgu yapmışlardır. Eğer bireyde sosyal beceri eğitimi programının uygulanması gerektiği belirlenmişse, bireyin yetersizliği ve yetersizliğe neden olduğu düşünülen faktörler göz önünde bulundurularak kullanılacak yöntem seçilebilmekte ve uygulanan yöntemin ardından elde edilen verilerin etkililiği değerlendirilmektedir. Sosyal becerilerin kazanım sürecinde çocuklar ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin davranışlarını dikkate alırlar ve bu süreç içerisinde çocuk üzerinde etkisi olan bireylerin yaklaşımlarının tutarlı olması çocuğun beceriyi kazanmasına katkısı olduğu gibi aldığı tutarlı dönütler sayesinde kendi davranışlarına ve davranışlarına etki eden kişilere karşı güven geliştirmesini sağlamaktadır. Bu doğrultuda geliştirilen

çeşitli yaklaşımlarla ilgili fikir sahibi olunmasının gerektiği düşünüldüğü belirtilebilir.

Elliott, Sheridan ve Gresham (1989:197-222), sosyal beceri eğitiminde kullanılan yöntemleri dört ana başlık altında ele aldığı ve sırasıyla edimsel koşullama, model olma, rehberli uygulama (coaching), sosyal-bilişsel öğrenme yöntemi olarak belirttiği görülmektedir. Her birini açıklamak gerekirse; Edimsel koşullama, hedeflenen olumlu sosyal davranışlar sonucu sosyal destek sağlandığı bir başka deyişle istendik davranışın gösterilmesi sonucunda çevresindeki bireyler, sosyal pekiştireçler ya da etkinlik ödülleri kullanıldığı yöntemdir (Türnüklü, 2004:136-152). Bir diğeri model olma yöntemidir. İçeriğine bakıldığında doğrudan öğretim, etkili problem çözme stratejileri, bağımsız öz denetim davranışları, onların kazanma güvenliğini geliştirme, tanımlama ve sosyal engellerini anlamada öğrencilere sosyal beceri öğreniminde yardımcı olmanın yer aldığı söylenebilir. Öğretmen öğrencinin sosyal beceri, sosyal ilişkiler ve etkileşimlerin gelişmesine yardımcı olmak için aktif bir rol alması gerektiği açıkça ifade edilmektedir (Morris, 2002:66-70). Bu doğrultuda öğretmen, öğrencinin sosyal becerileri kazanması ve geliştirmesi için olanaklar sağlamalı, öğrencinin var olan performansını dikkate alarak yeni becerilerin kazandırılması ya da var olan becerilerin geliştirilmesi yönünde öğretmenin model olması önem taşıdığı belirtilmektedir.

Sosyal beceri eğitiminde rehberli uygulama (coaching) yöntemi ilk defa Oden ve Ashler (1977) tarafından geliştirildiği alan yazında belirtilmektedir (Gülay ve Akman, 2009:113). Bu noktada amacının doğrudan sözel yönergelerle istenilen sosyal davranışın kazandırılması olduğu ifade edilmektedir. Öğrencinin istenilen davranışı edinme ihtiyacını bir rehber ile birlikte nasıl kararlar alınacağını içerdiği belirtilmektedir. Son olarak sosyal-bilişsel yöntemde ise, sosyal yeterlilik ve problem çözme ile ilişkili olan bazı bilişsel süreçlere odaklanıldığı vurgulanmaktadır (Elliott, Sheridan ve Gresham, 1989:202). Sosyal beceri eğitimi programı hazırlanmasında yetersizliklerin çeşitli değerlendirme metotlarıyla tespit edilmesiyle, bireye ya da bir gruba özgü olarak uygun yöntem seçilerek uygulamaya konulduğu ifade edilmektedir. Sosyal becerilerin öğretiminde yer alan birçok yöntem olduğu da belirtilmekte (Kaya, 2011:12) ve bu yöntemlerden birinin de aynı zamanda mevcut çalışmada kullanılan yaratıcı dramadır.

2.5. Yaratıcı Drama

Kökünü tiyatro edebiyatı olan, eğitsel amaçlarla tiyatronun araçlarını kullanan sürecin genel adı olarak tanımlanabilir (Eriksson, 2006:5-9). Bununla birlikte doğaçlama ve rol oynama gibi tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde katılımcıların bir yaşantıyı, olayı, fikri, eğitim ünitesini, soyut bir kavramı, davranışı eski bilişsel örüntülerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılması olarak da tanımlanmaktadır (San, 1990:573-582). Temel amacının ise insanın empati kurabilmesi, anlayabilmesi olarak kısaca ifade edilebilir. Günümüzde eğitimcilerin çocukların en iyi yaparak yaşayarak öğrendiği gerçeğinden yola çıkarak dramanın eğitimde kullanılmasının yaygınlaştığı belirtilmektedir (Adıgüzel, 2006:31-38). Bunun yanında eğitici dramadan da bahsetmek gerekirse içerik olarak benzer tanımlamaların yapıldığı söylenebilir. İlk olarak özel olarak düzenlenen yaşantıları somut bir şekilde hissetme yolu ile sosyal, evrensel ve soyut kavramların, tarih, edebiyat gibi konuların canlandırılarak anlamlı hale getirildiği, öğrenildiği bir eğitim tekniği (Lindvaag ve Moen, 1980: 34), bir diğeri mümkün olduğunca esnek olmakla birlikte, temel kuralları önceden ve dışarıdan belirlenmiş, bir grupta yaşanan, yetişkin bir lider (örneğin öğretmen) tarafından yönlendirilen ya da en azından başlatılan ve çocuklar tarafından bir grup oyunu gibi algılanabilen etkinlikler bütünüdür (Önder, 2012:6-7). Yaratıcı dramada bazı olguların bir araya gelmesiyle bir bütünlük ve anlam kazanmıştır. Bu doğrultuda yaratıcı dramayı oluşturan bazı temel kavram ya da bileşenlerinden bahsetmekte yarar vardır.

2.6. Yaratıcı Dramanın Temel Bileşenleri

Dramanın temel bileşenleri sırasıyla drama lideri, katılımcılar, mekân ve konu olarak belirtilmektedir (Okvuran, 2003:1-2).

2.6.1. Drama Lideri

Katılımcıları oyun kuralları içerisinde sürekli yönlendiren, hem oyuncu, hem pedagoğ, hem de biraz psikolog olabileceği, liderin sanatsal, kuramsal ve öğretimsel bilgisi alanlarında yeterli olması gerektiği vurgulanmaktadır (San, 1996: 148-160).

Buna göre en önemli öğelerinden birisi olup mevcut çalışma özelinde öğretmen liderliği sürdürmüştür. Bu önemin drama liderinin çalışma grubunu ve mekânını belirleme özelliğine sahip oluşunda yattığı ifade edilmektedir (Catteral, 2007:163-178). Bir grup çalışması içerisinde, bireylerin bir yaşantıyı ya da bir olayı kendi deneyimlerini de işin içine katarak eylemlerinde oynayarak canlandırması ve anlamlandırması, daha çok liderin tespitleri ile ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle lider her şeyden önce drama tekniklerini ve oyunu iyi bilen, iletişime açık, gerektiğinde tiyatronun tekniklerinden yararlanabilen, yaratıcı ve grubun aynı zamanda üyesi olan, katılımcı, doğal, çözümleyici kişidir. Bu doğrultuda izlenen yolun son noktasını liderin değil grup üyelerinin yani öğrencilerin belirlediği ifade edilmektedir (Adıgüzel, 2006:17-31).

2.6.2. Katılımcılar

Drama çalışmalarında liderin önemli ve aynı zamanda bir katılımcı olduğu bilinmekle birlikte bireylerin katkıda bulunmasıyla meydana geldiğinden katılımcıların da ayrı bir yerinin olduğu vurgulanmaktadır (O'neil, 2008:18-21). Drama çalışmaları sırasında katılımcıların yaşları, gelişim dönemi özellikleri, cinsiyetleri, ilgileri, gereksinimleri dikkate alınması gerektiği, gerekçesinin dramanın nasıl yönlendirileceğini ve dramanın süresini etkilemesi olduğu belirtilmektedir (Akfirat, 2006: 39-58).

2.6.3. Mekân

Dramada lider ve katılımcılar kadar önemli bir temel bileşenin de mekân olduğu ifade edilmektedir. Lider, katılımcılar ve mekân arasında kurulacak bir etkileşim, yaratıcı drama çalışmalarının verimi açısından çok önemli bir yere sahip olduğu alan yazında da vurgulanmaktadır (Tuluk, 2003:10). Bunun için her şeyden önce katılımcılara güven veren, fiziksel olarak sınırlı ancak hayali olarak sınırsız olan bir yer olmalı ve aynı zamanda katılımcıların yani öğrencilerin dikkatlerinin dağılmayacağı bir yer olması gerektiği ifade edilmektedir (Önder, 2012:56).

2.6.4. Konu

Konu içerik olarak herhangi bir olay, soyut-somut bir durum, herhangi bir anı, yaşantı vb. akla gelebilecek her türlü fikir dramının konusunu oluşturabilir (Sağlamöz, 2004: 89-102) .Bu anlamda bu çalışmada konu OSB'li çocuklara sosyal beceri öğretimi olarak tasarlanmış olup gerekli oturumlar planlanarak yapılmıştır.

2.7. Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Drama çocuklara sosyal etkileşim becerileri ve kişiden kişiye eleştirel düşünmeyi öğrenmek için fırsat sağlamaktadır (Furman, 2000:173-178). Drama etkinliğinin belirlenen amaca ulaşabilmesi, daha kolay ve rahat bir şekilde yapılabilmesi önceden belirlenmesi, zamanın ayarlanması, materyallerin önceden temin edilmesi, destekleyici etkinlikler tasarlanarak gereken hazırlığın yapılmasıyla sağlanabildiği ifade edilmektedir (Önder, 2007:26). Yaratıcı dramının tüm boyutlarında; tanım, amaç ve ilkelerin ortaklığı bulunmakta ve belli bir sistematik içerisinde yer alarak aşamaları söz konusudur. Bunlar; hazırlık/ısınma, canlandırma ve değerlendirmeden oluşmakta ve bu aşamaların liderin yapacağı çalışmaya bağlı olarak şekillendirilebileceği ve değiştirilebileceği belirtilmiştir (Adıgüzel, 2006).

2.7.1. Isınma/Hazırlık Aşaması

Isınma çalışmaları, yaratıcı drama etkinliklerinde düşünsel ve bedensel hazırlanmayı sağlamaya yönelik olduğu belirtilmektedir (Öztürk, 2007:38). Isındırmak, birinin bir şeye yakınlık duymasını, alışmasını, benimsemesini, yadırgamaz olmasını sağlamak ve onu alıştırmak için yapıldığı söylenebilir (Adıgüzel, 2006:25). Bu doğrultuda lider yani öğretmen amacını seçip, konusu üzerinde hazırlandıktan sonra, grubu yani öğrencileriyle kısa bir ön çalışma yaparak onları etkinliğe hazırlar (Gönen, 2007:20). Isınma çalışması yaş gruplarına göre değişebilmekte olup güven kazanma, uyum sağlama, beş duyuyu kullanma, gözlem yetisini geliştirme, bedeni ve beyni duyumsamayı barındırmaktadır (İlhan, 2006:430). Bu aşamanın temel amacı bir grup bütünlüğü oluşturabilmek ve bir sonraki aşama olan canlandırmaya hazırlık yapabilmektir. Bu aşama da oyunların seçiminde, eğitim ilkeleri basitten karmaşığa doğru ilerletilirse amaca ulaşmak kolaylaşabilir hem de canlandırma kısmında süreç daha akıcı hale gelebilmektedir.

Gerekli görülürse duyguların aktarılabilmesi için ara paylaşımlar yapılabilmekte ve aşamanın başında ya da sonunda rahatlama, dikkati toplama, odaklanma amaçlı çalışmalar yapılabilir (Kaya, 2011:14-16; Köseoğlu ve Ünlü, 2006:125-132).

2.7.2. Canlandırma Aşaması

Önceden belirlenmiş, planlanmış kurallar içinde oyun kurma ve bu oyunları geliştirme çalışmalarından oluştuğu belirtilmektedir (Aslan (2007:35). Katılımcıların söyleyemediklerini ve yapamadıklarını, girdikleri rol içinde mimiklerini ve jestlerini yoğun olarak kullanmalarını kolaylaştırır, onlara güç, cesaret ve güvenle kendilerini ifade etme fırsatı sunduğu söylenebilir. Bunun için bazı teknikler yer almaktadır. Örneğin rol oynama bunlardan birisidir. Kısaca rol içerisinde bulunma yani rol oynama düşüncenin, durumun, problemin, olayın bir grubun tümü tarafından ya da grubun önünde gruptan seçilen belirli üyelerce canlandırılmasına dayandığı ifade edilmektedir (Adıgüzel, 2006:17-28). Yaratıcı drama yönteminin bir diğer tekniği de dramtizasyondur. Dramatizasyon yazılı ya da yazılı olmayan ancak tamamlanmış/bitmiş; başı, ortası, sonu belli olan, dramatik bir durum ya da olayın katılımcılar tarafından bütünlüğüne bağlı kalınarak canlandırılmasıdır (Aslan, 2007:37). Çocukların dramada canlandırmalar ve yaşamsal durumlar hakkında planlar yaparak öğrendikleri ifade edilmekle birlikte duygusal dünyalarını çözümlerken yaşamda bulunan durumlar ile farklı karakterleri de keşfederek çözümlayebildikleri belirtilmektedir (Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003:131-139).

2.7.3. Değerlendirme Aşaması

Yaratıcı dramının bir diğer aşaması da değerlendirmedir. Değerlendirme çalışma öncesinde, anında, sonunda ve sonrasında yapılabilmekte; sonuçtan çok sürecin ön planda olduğu vurgulanmaktadır (Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003: 131-138). Katılımcıların çalışmada neler düşündükleri, hissettikleri bu aşamada önem taşımakta ve rol değil, olay değerlendirilmektedir. Değerlendirmenin önemli bir boyutunu farklı davranış şekilleri, katılımcıların düşünce biçimleri, yaşadığı anlara dair değerlendirmeler yaparak içgörü kazanabilmeleri ve kendi hayatlarıyla ilgili farkındalıklarını arttırarak bilinçli bir yaşantı sürebilmeleri ve bu yönde değişiklikler yapabilmeleri oluşturduğu belirtilmektedir (Adıgüzel, 2006:215).

Sonuç olarak yaratıcı dramanın tanımından ve amaçlarından yola çıkıldığında, yaratıcı dramanın çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemede ve özel gereksinimli çocuk ve yetişkin bireylerde kullanılmasının yararlı olduğu belirtilmektedir. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde yaratıcı dramanın kullanılması, bu çocukların çevresindeki kişiler ile daha kolay iletişim kurabilmesini, özgüven duygusunun artmasını, empati kurmasını sağlayarak çevresini daha iyi anlayabilmesini, problem çözme yetisini geliştirebilmesini, olumsuz durumlar karşısında öfke kontrolünü sağlayabilmesi gibi çocuğa yaşamındaki birçok alanda katkıda bulunduğu ifade edilmektedir. Bu doğrultuda yurt içinde ve yurt dışında yapılan çeşitli araştırmalar incelenerek ilgili bölümde belirtilmiştir.

2.8. İlgili Araştırmalar

İşitme kayıplı, zihin yetersizliği, özel gereksinimli ve son olarak OSB'li çocuklara ilişkin özel eğitimde ulusal alan yazında drama yönteminin kullanıldığı bazı çalışmalara yer verilmiştir.

2.8.1. Türkiye'deki İlgili Araştırmalar

Ülkemizdeki çalışmalar incelenip yıl sırasına göre verilmiştir. İlk olarak İpek (1998:4) zihinsel olgunluk düzeyi 3-4 yaş, takvim yaşları ise 4-11 yaş arasında olan 17 çocuğun yer aldığı ve drama yönteminin kullanıldığı programda, kurallı grup oyunları, paylaşma, sorumluluk alma, grup oyunlarına yetişkin liderliğinde uyma, grup oyunlarına büyük çocuk liderliğinde uyma, işbirliği yapma, yardım etme, yardım isteme, duygularını uygun biçimde ifade etme, sıra bekleme ve seçim yapma becerileri yer almıştır. Programı 45 oturum boyunca uygulanmış ve sonunda tüm yaş gruplarında belirlenen sosyal becerilerde ilerlemeler kaydedildiği ifade edilmiştir.

Kaf (1999:8) Hayat Bilgisi dersi programında yer alan 'Köyü Tanıyalım' ünitesinde selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemiştir. Bir deney ve iki kontrol grubu modeline göre desenlediği çalışmada deney grubuna program haftada 4 gün, günde birer ders saati olmak üzere toplam 16 ders saatinde uygulanmıştır. Sosyal becerilerin ölçümünde, araştırmacı tarafından hazırlanan ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Sosyal Beceriler Gözlem Formu (SBGF)

kullanılmıştır. Ön ve son ölçümden elde edilen veriler üzerinde kovaryans analizi uygulanarak analiz edilen çalışma sonucunda Hayat Bilgisi dersinde selam verme ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerini kazandırmada yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu, çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada ise etkili olmadığı bulunmuştur.

Sazak'ın (2003:1) araştırmasında zihin engelli bireyler için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelendiği, akran aracılı sosyal beceri öğretim programının, zihin engelli öğrencinin kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerini kazanmasında etkili olup olmadığı araştırılmıştır. 1. sınıfa devam eden normal gelişim gösteren iki öğrenci ile aynı okulun özel eğitim sınıfına devam eden bir öğrenci katılmıştır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden Beceriler arası Çoklu Yoklama Modeli kullanılmıştır. Akran aracılı öğretim yöntemine dayalı öğretim planları geliştirilmiştir öğrenciye öğretilmesi hedeflenen kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerinin kazandırılmasında dramanın etkili olduğu görülmüştür.

Dibek (2003:1) çalışmasında, 7-11 yaş öğretilabilir zihin engelli öğrencilerde eğitici dramanın kelime kazanımına etkisinin saptanması amaçlanmıştır. Yöntem açısından bakıldığında dramanın kelime kazanımında etkili olduğu ifade edilebilir.

Akfirat'ın (2004:1) araştırmasında yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisini araştırmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışmada deney grubunda yer alan deneklere sosyal beceri eğitimi programı yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanmış; kontrol grubundaki deneklere ise deney grubuyla çalışma süresine eş değerde drama dışında etkinlikler yapılmıştır. Verilerin analizinde T- testi kullanılıp sonucunda yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının 10-12 yaş işitme engellilerin, “ilk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır” ve “kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder” becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ölçekten elde edilen toplam puanlara yapılan analiz sonucunda ise yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, işitme engelli çocukların, genel olarak sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli olduğu belirtilerek yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olduğunu ortaya koyulduğu görülmektedir.

Eldeniz (2005:1), zihin engelli öğrenciler için drama yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğini Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (7-11 yaş) (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005:61-77) kullanarak belirlemeye çalışmıştır. Ölçek sınıf öğretmenleri tarafından öntest ve sontest olarak doldurulmuştur. 69 drama oturumu hazırlanıp uygulanmıştır. Öntest-sontest verilerinin analizinde t-testi kullanılmış olup sonucunda, drama yöntemi doğrultusunda hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkili olduğu ifade edilmiştir.

Çoban (2007:2), bir grup sosyal beceri sorunu olan çocuk ve annelerine yönelik yapılan yaratıcı drama uygulamalarının çocukların sosyal beceri düzeylerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak, Sosyometri Testi, Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı tarafından hazırlanan öğrencilerin bireysel ve ailesel özelliklerine iliksin bilgi almayı hedefleyen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kontrollü ön - son test modelinin kullanıldığı deneysel bir çalışmadır. Deney grubundaki annelere, çocuklarına uygulanan ile aynı şekilde yapılan yaratıcı drama çalışmaları uygulanmış, çocukların öğrendikleri davranışlar açısından pekiştireç olması beklenmiştir. Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test son test puanları arasındaki farkı bulabilmek için Wilcoxon işaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucundan, öğrencilerin oyuna ilişkin sosyometri puanları incelendiğinde, drama eğitiminden sonra deney grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülürken, kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülmediği saptanmıştır. Öğrencilerin derse ilişkin sosyometri puanları incelendiğinde, drama eğitiminden sonra deney ve kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin, “öğretmen tercihli sosyal davranış”, “akran tercihli sosyal davranış”, “okula uyum davranışı” puanları incelendiğinde, drama eğitiminden sonra deney grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülürken, kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin, öğretmen tercihli sosyal davranış, akran tercihli sosyal davranış, okula uyum davranışı puanları incelendiğinde, drama eğitiminden sonra deney grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görüldüğü belirtilmektedir.

Çadır (2008:3), zihinsel engelli öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, zihinsel engelli öğrencilerin, başkalarını oyun oynamaya davet etme, başkalarından aldığı eşyayı geri getirme ve üstlendiği görevi yerine getirme sosyal becerilerini öğrenmelerinde, müzik terapinin etkili olup olmadığını ortaya koyduğu bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğretim etkililiğini belirlemede Tek Denekli Araştırma Modellerinden, Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli deneysel desen kullanılmıştır. Sosyal beceri (4-6 yaş) değerlendirme ölçeğini doldurularak ön test verileri toplanmıştır. Hedef sosyal beceriler olan; başkalarını oyun oynamaya davet etme, başkalarından aldığı eşyayı geri getirme, üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerilerinin, müzik terapi yöntemine dayalı öğretim planları geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, müzik terapi yöntemi doğrultusunda hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkili olduğu bulunmuştur.

Kaya'nın (2011:2) araştırmasında yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişimine yaratıcı drama yönteminin etkisini belirleyip ve elde edilen bulgular doğrultusunda zihin engelli bireyler ile çalışan eğitimcilere öneriler geliştirmiştir. Yetişkin zihin engelli bireylerin bulunduğu bir okul ve bir de özel özel eğitim kurumu rasgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Deney grubunu (6 kız,7 erkek) özel özel eğitim kurumunun, kontrol grubunu ise okulun 13'er yetişkin zihin engelli öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubu katılımcılarının bireysel ve grup seansları eğitimcileri tarafından Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'ni (SBDÖ) çalışma öncesi öntest verileri elde etmek amacı ile doldurmaları istenmiştir. Öntest verileri elde edildikten sonra deney grubunda yer alan katılımcılara yaratıcı drama yöntemi ile sosyal beceri öğretimi uygulamasına başlanmıştır. Hedeflenen sosyal becerilerin öğretimi yaratıcı drama yöntemi ile 17 hafta sürmüştür. Her drama oturumu planı 1 saatlik süreyi kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğretim oturumları sonrası katılımcıların eğitimcilerinden SBDÖ'yü tekrar doldurmaları istenerek son test verileri elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest verileri Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın anlamlılık düzeyi .05 alınan araştırma sonucunda, yaratıcı drama yöntemi doğrultusunda hazırlanan sosyal beceri öğretim programının yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Avcioğlu'nun (2012:110-125) zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yönteminin etkililiğini incelediği araştırmasında sosyal beceri (kendini tanıtmaya becerisi) kazandırmada ve becerileri genellemeye işbirliğine dayalı öğrenme ortamında kullanılan drama yönteminin etkili olup olmadığını ortaya koymak için yola çıkarak zihinsel yetersizliği olan çocukların kendini tanıtmaya becerisini kazandırdıkları, uygulama sona erdikten sonraki birinci, üçüncü ve dördüncü haftalarda da kullanabildikleri ve devam ettikleri okuldaki akranlarına serbest oyun etkinliklerinde genelleme bildikleri görülmüştür.

Önemli, Totan ve Abbasov'un (2015:50-65) yaptıkları araştırmada, yaratıcı drama eğitiminin özel gereksinimi olan çocukların konuşma ve ilişki kurma becerilerine olan etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları 10 deney ve 10 kontrol grubundan oluşan 20 öğrenciden oluşmaktadır. Yaratıcı dramaya dayalı 60 saatlik Sosyal Beceri Programı, 4 özel eğitim uzmanı, 4 okul öncesi öğretmeni ve bir de logoped doktora öğrencisi olmak üzere 9 uzman tarafından yürütülmüştür. Tüm değişkenlerin kontrol altına alındığı belirtilen çalışmanın analizinde Friedman testi yapılarak sonucunda deney grubunun temel konuşma becerileri, ileri konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri ve sürdürme becerileri öntest, sontest ve izleme verilerinin medyanları arasında önemli farklılıkların olduğu ifade edilmiştir. Yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanan sosyal beceri eğitim programının etkili olduğunun saptandığı belirtilmiştir. Bu tür çalışmaların yaygınlaştırılmasının yararlı olacağının düşünüldüğu ayrıca vurgulanmıştır.

Acar, Tekin-İftar ve Yıkılmış (2017:215–226) tarafından yapılan çalışmada yaşları 6 ile 10 arasında değişen 3 OSB olan çocuk ve çocukların anneleri katılmıştır. Çalışma kapsamında OSB olan çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasında sosyal öykü uygulamaları ile video modellerle öğretim yönteminin etkililikleri ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır. Annelerin gerçekleştirdikleri öğretim sürecinden sonra yapılan değerlendirme sonucunda çocukların hedeflenen becerileri kazandırdıkları görülmüştür. Çalışma sonunda deneklerin anneleri ile yapılan sosyal geçerlilik çalışmasında ise deneklerin annelerinin her iki yönleme ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında dramanın beceri öğretiminde kullanıldığı ve başarılı olduğu söylenebilir. Ülkemizdeki çalışmaların ardından uluslararası yapılan çalışmalarda bir sonraki bölümde yer almaktadır.

2.8.2. Uluslararası İlgili Araştırmalar

Uluslararası çalışmalar incelendiğinde ilk olarak karşımıza Bieber– Schut’ın (1991:340-341) çalışması çıkmaktadır. Drama yönteminin görme yetersizliği olan bireylerin sosyal beceri düzeylerini artırmada etkili olup olmadığını inceleyen çalışma olup görme yetersizliği olan farklı yaş gruplarından 12 öğrenciye öntest yapılmış ardından 4 günlük drama oturumlarına katılan öğrencilere son test uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda drama uygulamalarının görme yetersizliği olan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini artırmada etkili olduğu belirtilmiştir.

Daniels ve Roll (1998:273-278) 15 zihin yetersizliği olan bireylere drama gruplarıyla gerçekleştirilen ve davranışsal eğitim ve sosyal beceri teknikleri kullanıldığı eğitim birer saat süreyle 8 hafta sürmüştür. Uygulama sonucunda sosyal yetersizliğe etkisini araştırarak sosyal beceri eğitiminin başarı oranının daha yüksek bulunduğu belirtmiştir.

2000’li yıllara gelindiğinde Deasy’nin (2002:19-22) yaptığı bir araştırmada, drama, zihin yetersizliği olan öğrencilerin dil ve okuma yazma becerilerini çok yüksek düzeyde etkilediğinin görüldüğü belirtilmiştir.

Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) çalışmalarında problem davranış, sosyal beceriler ve benlik kavramı üzerinde yaratıcı dramının etkisinin incelemiştirlerdir. 247 öğrencinin katıldığı çalışmada Solomon-4 grup tasarımı kullanılmıştır. Deney grubu 18 hafta boyunca haftada 2 gün eğitim aldığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda yaratıcı drama aktivitelerine dâhil olan grubun özellikle benlik kavramı bakımından önemli farklılıklar ortaya çıktığı ifade edilmiştir.

Nikopoulos ve Keenan (2004: 93-96) OSB tanısı almış çocukların katılımcı olduğu çalışmasında yaşları 7 ile 9 arasında 3 çocuğa sosyal iletişim başlatma ve karşılıklı oyun oynama becerisini kazandırmada video modelle öğretim yönteminin çoklu model kullanarak her bir katılımcı için 1-3 ay boyunca izlem süresi olup sosyal

etkileşimi başlatma ve karşılıklı oyun becerilerinin geliştirilerek modelin etkililiğini ortaya koydukları görülmüştür.

Skoulos ve Tryon (2007:103-115) özel eğitimde uyum problemleri yaşayan ergenler için sosyal becerileri değerlendiren bir çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Özel gereksinimli 27 öğrenci: yaşları, cinsiyetleri, etnik kökenleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, matematik ve okuma becerileri ve IQ düzeyleri dikkate alınarak seçilerek çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda düşük akademik becerilere ve problem davranışlara sahip denekler iş birliği, kendini savunma ve öz kontrol sosyal becerilerinde deney grubu lehine anlamlı fark gözlendiği ifade edilmiştir.

Nikopoulos ve Keenan (2007: 678-693), sosyal iletişim başlatma becerisinin öğretiminde video modellerle öğretim yönteminin etkililiğini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada yaşları 6,5 ile 7,5 arasında OSB tanısı almış 4 çocuk yer almış, motor ve sözel ifadeleri kullanarak iletişim başlatma ve karşılıklı oyun oynamayı içeren ekran model ile birlikte araştırmacının yer aldığı birbirinden farklı videolar hazırlanarak çalışma yapılmıştır. Sonucunda ise çocukların öğrendikleri becerileri farklı kişilere genelleyebildikleri ve uygulama sonlandırıldıktan sonra yapılan izleme oturumlarında bu becerileri korudukları belirtilmiştir.

Seevers ve Jones- Blank (2008:1-8) öğrenci davranışları üzerinde sosyal beceri gelişimi için sosyal beceri eğitiminin etkilerini incelemiş ve özel eğitime gereksinim duyan bireyler için bireyselleştirilmiş müfredatların kullanımının artırılması, bireyselleştirilmiş metotların önemli olduğu düşüncesi temel alınan görüştür. Model olma, rol oynama, olumlu pekiştirme, pratik yapma, rastlantısal öğretim, ipucu sunma ve koçluk gibi diğerleriyle pozitif ilişkiye girebilmelerini sağlayacak eğitim stratejileri araştırmaya dâhil edilmiştir. Sosyal beceriler açısından sorun yaşayan 9-11 yaş aralığında 8 katılımcıyla çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda deneklerin sosyal becerilerinde gelişme olduğunun gözlendiği ifade edilmiştir.

Charlop, Dennis, Carpenter ve Greenberg (2010: 371-393) tarafından yapılan bir diğer çalışmada 7, 8 ve 11 yaşlarında OSB tanısı almış 3 çocuğa sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde video modellerle öğretim yönteminin etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda çocukların kendilerine model olduğu gibi oyunlarında iletişime uygun olarak tonlama, mimik ve jestleri

kullanarak karşılıklı konuşmalara yer vererek sosyal iletişim becerilerini kazandıkları gözlemlendiği ifade edilmiştir.

Leaf, Oppenheim-Leaf vd. (2012:281-298) sosyal becerilerin geliştirilmesinde öğretmen etkileşimli uygulamalar daha etkili olduğuna ilişkin çalışma yapmıştır. OSB'li 6 çocuğa sosyal becerilerin öğretilmesi için sosyal öyküler hazırlanmış 18 sosyal beceri öğretimi gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tamamında becerilerinde ustalaştıkları görülerek akranlarına kıyasla daha fazla genelledikleri ifade edilmiştir.

Vandemeer, Beamish ve Milford (2015:75-81) kendisine verilen görevi yerine getirmede hedef becerilerin öğretiminde sosyal beceri ve öyküye yönelik çalışma gerçekleştirmiştir. Yapılandırılmış masaüstü aktiviteleri sırasında müdahaleyi değerlendirmek için başlangıç, müdahale ve geri çekilme aşamaları boyunca 5 dakikalık süreler boyunca 10 saniyelik aralarla ölçülerin kullanıldığı belirtilmiştir. Sonucunda ise bir katılımcıda etkili diğer iki katılımcı da etkili olmadığı sonucuna varılarak sosyal hikayelerin, özellikle de farklı yaştaki çocukların, yeteneklerin ve öğrenme stillerinin kullanımı için daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir.

Handley, Radley ve Whipple (2015:101-111) OSB'li çocuklarda sosyal öykü ile sosyal becerileri geliştirmeye yönelik göz kontağı kurma becerisi konusunda çalışmasını gerçekleştirmiştir. Sosyal hikayelerin, video modellemenin ve sosyal bir kombinasyonun farklı etkilerini araştırmak için gruplar arasında (A / B / B + C ve A / C / C + B) dengelenmiş gömülü değişen koşullara sahip katılımcılara yönelik çok sayıda temel tasarım kullanılmıştır. Video modellemenin, minimum katkı etkisi sağlayan sosyal hikâyeler eklenmesiyle güçlü müdahale etkileriyle sonuçlandığı görülmüştür. Uygulama için çıkarımlar, kısıtlamalar ve gelecekteki araştırmalar için talimatlar tartışılarak çalışma sonunda etkili olduğu görüldüğü ifade edilmiştir.

Özetle, çalışmalara bakıldığında video modelle, sosyal öyküyle OSB'li çocukların sosyal becerilerin gelişimine yönelik çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Özellikle ulusal alan yazında yaratıcı drama yöntemiyle OSB'li çocuklara sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve uygulamanın etkililiğini ortaya koyan çalışmalara daha az rastlanmıştır, konuya ilişkin yeni araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmasıyla mevcut çalışmanın amacını tekrar belirtmek gerekirse otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama

yönteminin etkililiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

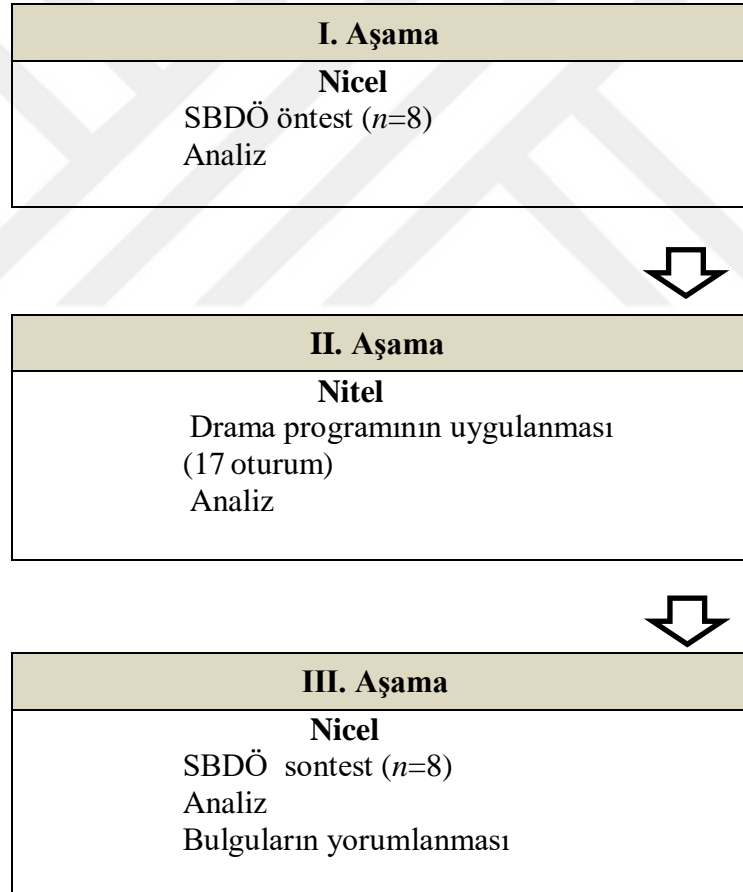
1. OSB'li çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nde (SBDÖ) yer alan alt boyutlara ilişkin drama uygulamaları yapılmadan önce öğretmenlerinin görüşlerinin sonuçları nedir?
2. OSB'li çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde ve çocukların sosyal becerilerine ilişkin davranışında drama uygulamalarının etkisi nedir?
3. OSB'li çocukların SBDÖ'de yer alan alt boyutlara ilişkin drama uygulamalarının yapıldıktan sonra öğretmenlerin ilk belirttiği görüşleri ile son belirttikleri görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Bir sonraki bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, yürütme sürecine ilişkin yöntem bölümü ayrıntılı olarak sunulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın amacı otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğini incelemektir. Bu doğrultuda ilk olarak osb'li çocukların öğretmenlerine ölçek doldurmaları sağlanmış, ardından drama programı uygulanmış ve son olarak I. Aşamadaki aynı katılımcılara ölçeğin tekrar doldurulması sağlanarak çocuklardaki gelişim ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sürece ilişkin akış şeması Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma sürecinin akış şeması

3.1. Araştırma Deseni

Mevcut çalışmada nitel ve nicel veri toplama teknik ve araçlarıyla veriler elde edilip bir araya getirilmiş ve bu durumda sadece belirli yöntemler değil, çeşitli yöntem ve teknikler araştırmanın amacı doğrultusunda bilgiye ulaşmak için bir arada kullanılmıştır (Fielding, 2012: 124-136). Araştırmanın doğasına uygun karma yöntem alt deseni ise sıralı dönüşümsel (transformative) desendir. Karma yöntem araştırmalarında aynı anlama gelen birbirinden farklı terimlerin kullanıldığı alan yazın incelendiğinde görülmektedir. Bu doğrultuda Thomas (2003:34-38) harmanlanmış araştırma (blended research), Johnson ve Onwuegbuzie (2004:14-26) bütünleştirilmiş araştırma (integrative research), Hunter ve Brewer (2003:577-594) çoklu yöntem araştırması (multimethod research), Sandelowski (2003: 321-350) çeşitlendirilmiş çalışmalar (triangulated studies), Johnson ve Christensen (2008:41) karma araştırma (mixed research) terimlerini kullandıkları görülmektedir. Karma yöntem araştırmaları tanımlamalarında belli bir konu üzerinde yapılan bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel, nicel yöntem ve yaklaşımları birleştirmesi (Tashakori ve Teddlie, 2003: 671-701) ; Creswell, 2014:14-16; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004:14-26), bu yöntemlerin üstün yönlerinin birbirlerini destekler şekilde kullanılmasıyla oluştuğu da ayrıca belirtilmektedir (Yauch ve Steudel, 2003: 465-481).

Temel özelliklerinin neler olduğuna bakıldığında; metodolojik olarak hem nitel hem de nicel yöntemlerin bir arada kullanılması, yöntem olarak aynı araştırma içerisinde nitel ve nicel verilerin toplanarak analizinin birlikte yapılması ve tek bir yöneme göre araştırma problemine cevap aranmasını daha işlevsel hale getirmesi şeklinde sıralanabileceği belirtilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2007:1-19). Tüm bunların yanında araştırmanın genellenebilirliği açısından karma yöntemin sınırlı bir yönü olduğu da ayrıca vurgulanmaktadır (Creswell ve Garrett, 2008: 321-333).

Mevcut araştırmanın yöntemi üzerine ayrıca bakıldığında nitel ve nicel yöntemlerin kabaca bir araya getirilerek oluşturulan bir tür veri çeşitlemesi anlamında düşünülmemelidir (Kelle, 2001: 122-148; Gorard ve Taylor, 2004: 7-9; Woolley, 2008: 7-25). Bu duruma ilişkin bir araştırmaya karma yöntem olarak görülebilmesi için veri toplama aşamasında nitel ve nicel veri toplama araçlarının uyumlu bir şekilde kullanılmasıyla birlikte analizinin kapsamlı olarak ele alınıp

bütüncül bir şekilde sunulması gerektiği ifade edilmektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009: 265-267; Fırat vd., 2014: 65-86). Karma yöntem, araştırma sorularını daha geniş ele alıp cevaplamayı sağladığından araştırmada yer alacak sorular hem nitel hem de nicel yöntemle bir arada kullanılmasına yönelik bir uyum göstermelidir ve bu sayede değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve analizinin birbiriyle ilişkilendirilmesi amaçlanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007: 1-19; Creswell, 2008: 551-573; Tashakkori ve Teddlie, 2003: 671-701).

Karma yöntem araştırmalarının tercih edilmesinin nedenlerine bakıldığında alan yazında bir fikir birliği olmasının yanında bir araştırmanın karma yöntem olmasının gerekçeleri ana başlıklar halinde belirtilmesinde fayda vardır (Greene vd., 1989: 255-274; Giannakaki, 2005: 48-323). Buna göre sırasıyla:

Başlangıç (Initiation): Araştırma sorusunu yeniden şekillendirmeye neden olan çelişki ve paradoksların ortaya çıkarılması için kullanılan ilk yöntem farklı bir yöntemle araştırılabilecek araştırma soruların meydana çıkmasına neden olabilir ve bu durumda iki yöntemden elde edilen verilerin karşılaştırması yapılabilir. *Çeşitleme (Triangulation)*: Araştırma sorularının cevaplanmasında nitel ve nicel verilerin aynı anda fakat bağımsız olarak kullanılmasıdır. Kısaca farklı yöntem ve desenlerle elde edilen verilerin birbirine ne derece yakın ve destekler nitelikte olup olmadığı araştırılmaktadır. *Tamamlayıcılık (Complementarity)*: Nitel ya da nicel yöntem kullanılarak elde edilen verilerin ayrıntılı şekilde sunulması ve açıkça ortaya çıkarılmasında diğer yöntemin sonuçlarını kullanır. Böylelikle her bir veri analizi türü bir diğerini tamamlayabilmektedir. Dikkat edilmesi gereken nokta, aynı olayın değerlendirilmesinde çeşitlemedeki gibi farklı yöntemler kullanılmasının bulguların tutarlılığını sağlamak gibi bir amacının olmadığıdır. *Gelişim (Development)*: Nitel ve nicel yöntemin ardışık bir zaman diliminde yapıldığı ve nitel verilerin araştırmanın nicel boyutunun oluşturulmasına ve geliştirilmesine yardımcı olmak amacıyla kullanılır. *Genişletme (Expansion)*: Araştırılmak istenen birbirinden farklı durumları farklı araştırma yöntemleri kullanarak araştırmanın sınırlarını genişletmektir.

Araştırma özelinde bakıldığında otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmış, yukarıdaki sınıflamalar göz önüne alındığında mevcut araştırmanın gerekçesi olarak çeşitleme dikkate alındığında araştırma sorularının cevaplanmasında

farklı yöntem ve desenlerle elde edilen verilerin birbirine ne derece yakın ve destekler nitelikte olup olmadığı araştırılmıştır. Bununla birlikte geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmiş ölçek kullanılmış, drama yöntemine dayalı olarak sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik planlar hazırlanarak oturumlar gerçekleştirilmiştir.

Karma yöntem araştırmalarının sınıflandırılmasına yönelik yaklaşımlardan ilkinde göre karma yöntem araştırmaları üç grupta toplandığı belirtilmekte ve buna göre (a) sıralı keşfedici (*exploratory sequential*), (b) sıralı açıklayıcı (*explanatory sequential*), (c) sıralı gömülü (*embedded sequential*) desenler (Creswell ve Zhang, 2009: 612-621) olduğu ifade edilmektedir. Bir diğer sınıflamayı yapan araştırmacı Guest'e (2013: 141-151) göre araştırmacının amacına göre (uygulamalı veya kuramsal), araştırmacının kuramsal yönelimine göre (tümevarımsal veya yorumlayıcı), karma düzeyi derecesine göre (kısmi veya tamamen), nicel ve nitel verinin ağırlığına göre (nicel ağırlıklı veya nitel ağırlıklı), veri toplama araç/tekniklerinin kullanım amacına göre (açıklayıcı veya bilgilendirici), veri toplama araç/tekniklerinin kullanım zamanına göre (eşzamanlı veya sıralı) olarak belirtilmiştir. Bu araştırma Guest'in (2013: 141-151) sınıflaması temelinde amacına göre uygulama, kuramsal yönelimine göre tümevarımsal, verinin kullanım amacına göre açıklayıcı, zamanına göre ise sıralı karma araştırma olarak belirtilebilir.

Creswell ve Zhang'in (2009: 612-621) önerdiği sınıflama geliştirilmiş ve karma yöntem araştırma desenlerinin üçü eş zamanlı üçü sıralı olmak üzere altı grupta toplanabileceği ileri sürülmüştür. Bu öneride sınıflamanın temel ölçütlerinin zaman (sıralı veya eş zamanlı) ve amaç (açıklama, keşfetme vb.) olduğu görülmektedir (Creswell, 2014: 14-16). Buna göre:

a) *Sıralı açıklayıcı desen (explanatory sequential) Nicel→Nitel*: Nicel veriler ele alınıp incelendikten sonra nitel veriler toplanır. Nicel araştırma yönteminden elde edilen veriler öncelikli olup nitel veri nicel veriyi artırıcı etkiye sahiptir. Verilerin analizi ilişkili olup tartışma ve yorumlama bölümünde bir araya getirilir.

b) *Sıralı araştırıcı desen (explanatory sequential) Nitel→Nicel*: Öncelikle nitel veriler elde edilir ve analizinden sonra nicel veriler toplanır. Nicel veriler nitel verileri zenginleştirmek ya da desteklemek için kullanılır ve yapılan nitel analize dayalı olarak yeni bir ölçme aracı geliştirmede kullanılabilir.

c) *Sıralı dönüşümsel desen (transformative) Nicel→Nitel veya Nitel→Nicel*: Desenin isminden anlaşılacağı üzere nicel veri elde edilip analizi yapıldıktan sonra nitel veriler alınabilir ya da tam tersi sıra izlenebilir. Bu durumun araştırmacının ihtiyacına göre şekillendiği belirtilmektedir. Veriler tartışma ve yorumlama bölümlerinde bir araya getirilir ve bu tasarım araştırmacıya farklı bakış açıları kazandırma ve araştırılan durumu daha iyi anlamaya yardımcı olması açısından avantajlıdır. Mevcut araştırma özelinde bakıldığında ölçek kullanılarak ilk olarak nicel veriler elde edilmiş, ardından drama oturumlarına dayalı nitel veriler sonrasında nicel verilere ulaşılarak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

d) *Eşzamanlı çeşitleme deseni (simultaneous variation)*: Araştırmacı nitel ve nicel verileri aynı anda elde eder ve analiz ayrı yapılarak yorumlama esnasında bir araya getirilir.

e) *Eşzamanlı iç içe geçmiş desen (embedded misted)*: Araştırmacı bir önceki desene benzer olarak verileri aynı anda elde eder fakat analizi bir arada yapar. Bu tasarımda nicel ve ya nitel veri diğerinin içinde yer aldığından sonra kullanılan veri daha az öneme sahiptir.

f) *Eşzamanlı dönüşümsel desen (multiphase)*: Araştırma verileri hem nicel hem de nitel yöntemle aynı anda toplanır ve analiz edilir. Öncelik her iki veriye verilebileceği gibi sadece bir yöntemle toplanan verilere de öncelik verilebilir. Veriler ayrı ayrı analiz edilerek yorumlama aşamasında veya veriler dönüştürülmüşse analiz aşamasında da bir araya getirilebileceği belirtilmiştir (Bryman, 2006: 97-113).

Mevcut araştırmaya ilişkin genel olarak bakıldığında karma yöntem araştırmalarının genel varsayımı nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması, araştırma sorularının yanıtlanmasında sadece bir yöntem kullanılmasına göre daha iyi cevaplamaya imkân sağladığı belirtildiğinden (Creswell, 2008: 321–333, İcyüz, 2016: 36) araştırmada veriler ilk olarak nicel veri elde edilmiş, ardından drama oturumlarıyla nitel veriler elde edilmiştir. Hangi araçlarla hangi verilerin elde edildiği ayrıntılı olarak veri toplama teknikleri/araçları bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuş ve veriler ayrı ayrı analiz edilerek yorumlama aşamasında bir araya getirildiğinden *sıralı dönüşümsel desen* kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu öğrenciler, öğretmenler ve araştırmacının kendisinden oluşmaktadır.

3.2.1. Öğrenciler

Öğrenci grubu 7-12 yaşlarında OSB olan 4 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer almasının gerekçesi drama yöntemine dayalı olarak yapılacak öğretim için ön koşul özelliği taşıyan beceriler olan, ifade edici dil becerisine sahip olma, verilen sözel yönergeleri yerine getirme, çalışmaya istekli olma ve bir diğeri sosyal becerileri değerlendirme ölçeğine göre sosyal becerileri uygun olarak yerine getirememeleridir. Etik ilkeler gereği kod isimleri kullanılarak Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrenciye ilişkin	Ahmet	Hasan	Ayşe	Veli
Cinsiyeti	Erkek	Erkek	Kız	Erkek
Yaşı	11	10	8	11
Tanı yaşı	3	1	-	1
Okul türü				
Sınıfı	4	4	1	4
Destek eğitim alma durumu	Alıyor	Alıyor	Alıyor	Alıyor
Ebeveynlerine ilişkin				
<i>Anne</i>				
Yaşı	39	31	28	37
Eğitim durumu	Lise	Lise	İlkokul	Lise
<i>Baba</i>				
Yaşı	43	35	35	39
Eğitim durumu	Lise	Lise	Lise	Üniversite
Ebeveyn destek eğitim alma durumu	Almıyor	Alıyor	Almıyor	Almıyor
Ailede toplam çocuk sayısı	2	1	1	1

Not: Öğrencilerin kod isimleridir.

Tablodaki bilgilere ek olarak uygulamanın yapıldığı dönemde öğrenciler Eskişehir’de özel eğitim uygulama okulunda eğitimlerini sürdürmekte, en geç

tanılanan katılımcının Ahmet ve en genç olanın Ayşe olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra her bir öğrenci okul dışı eğitim kurumunda destek eğitim almakta fakat bir ebeveyn hariç diğer tüm çocukların ebeveynleri herhangi bir destek eğitim almadığı katılımcı bilgi formlarında belirtilmiştir.

3.2.2. Öğretmenler

OSB’li çocukların sınıf öğretmenleri çalışmanın bir diğer grubunu oluşturmaktadır. Özel eğitim alanından mezun ve OSB’li çocuklara en az 5 yıldır eğitim vermekte olan drama uygulamalarına dâhil olan 8 öğretmen yer almıştır. Drama oturumları öncesinde öğrencinin mevcut durumunun belirlenmesi ve uygulama sonunda öğrencideki gelişimi karşılaştırabilmek adına ön tes–son test şeklinde uygulanmıştır. Bu anlamda ölçeğin her bir öğrencinin sınıf öğretmeni tarafından doldurulması sağlanarak veriler elde edilmiştir.

3.2.3. Araştırmacı ve Rolü

Araştırmanın uygulayıcısı ve drama oturumlarının yürütücüsü olması bakımından araştırmacının kendisi de çalışma grubunda yer almaktadır. Dramanın temel bileşenleri dikkate alındığında araştırmacı drama lideri vasfıyla oturumları yürütmüştür. Araştırmacının araştırmayı yürütme yeterliliğine ilişkin bilgiler sunmak gerekirse Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği mezunudur. Özel eğitim uygulama okulu ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi de dahil olmak üzere 7 yıldır özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Bununla birlikte lisans eğitimi sürecinde dramaya ilişkin dersler almış olmasıyla beraber Çağdaş Drama Derneği drama eğitimi seminerleri ve uygulamalarına katılarak ilgili sertifikası bulunmaktadır (Ek-9). Tüm bunların yanında araştırmacının yeterliliğini kontrol etmek için literatüre dayalı ve alan uzmanlarınca *Drama Uygulamaları Güvenirlik Formu* (Ek-1) oluşturulup öğretmen yeterliliği, uygulama güvenirligi uzmanlar tarafından kontrol edilerek denetimi sağlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları/Teknikleri

Araştırma sürecinde nicel veriler Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Ek-2) (SBDÖ) aracılığıyla nitel veriler ise drama yöntemi uygulanarak videoteyp kaydı ile elde edilmiştir.

Tablo 2. Veri Toplama Araçları/Teknikleri

Araştırma sorusu	Veri türü	Veri toplama aracı/teknik
OSB'li çocukların *SBDÖ'de yer alan alt boyutlara ilişkin drama uygulamaları yapılmadan önce öğretmenlerinin görüşlerinin sonuçları nedir?	I. Aşama Nicel	Katılımcı bilgi formu SBDÖ
OsB'li çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde dramanın etkisi nedir?	II. Aşama Nitel	Videoteyp kaydı *ÖDKL Araştırmacı günlüğü
OSB'li çocukların SBDÖ'de yer alan alt boyutlara ilişkin drama uygulamalarının yapıldıktan sonra öğretmenlerin ilk belirttiği görüşleri ile son belirttikleri görüşler arasında anlamlı farklılık var mıdır?	III. Aşama Nicel	SBDÖ

Not: SBDÖ: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği; ÖDKL: Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırma üç aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamasında nicel veri anlamında her bir öğrenci için iki öğretmenin SBDÖ'yü doldurmaları sağlanmıştır. Ardından drama oturumları gerçekleştirilmiş, her bir öğrenci için ortaya çıkan gelişimi vurgulamak anlamında aynı ölçeği öğretmenlerinin tekrar doldurması sağlanmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Mevcut çalışmanın nicel verileri SBDÖ'nün (Ek-2) doldurulmasıyla sağlanmıştır. Drama oturumları öncesinde öğrencinin mevcut durumunun belirlenmesi ve uygulama sonunda öğrencideki gelişimi karşılaştırmak adına her bir öğrenci için 2 sınıf öğretmeni tarafından doldurulması sağlanarak toplamda 8 ön test-8 son test şeklinde uygulanarak nicel veriler elde edilmiştir. Ölçeğe ilişkin bilgiler şu şekildedir.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)

Gerekli olan verilerin toplanmasında Akçamete ve Avcıoğlu (2005:61-77) tarafından geliştirilen SBDÖ kullanılmış olup sosyal etkileşimleri artırarak iletişim becerilerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Likert tipi olup 7-12 yaş çocukların sosyal

becerilerine ilişkin 12 alt ölçek ve 69 maddeden oluşmaktadır. İçeriğindeki maddeler 5-1 olarak “her zaman yapar”, “çok sık yapar”, “genellikle yapar”, “çok az yapar”, “hiçbir zaman yapmaz” şeklinde derecelendirilmiştir. Alınabilecek en düşük puan 69, en yüksek puan ise 345’tir. Bununla birlikte alt ölçekler ve kısaca içerikleri şu şekilde sıralanabilir:

Temel sosyal beceriler: Gözlem yapma, göz kontağı ya da ilişkisi kurma, duruş biçimi ve mesafeyi ayarlayabilme, mimik ve jestleri uygun bir biçime kullanabilme gibi 17 alt beceriden oluşmaktadır.

Temel konuşma becerileri: Bu grup dört alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, konuşmayı bitirme, konuşmayı bitirdikten sonra yeniden başlatma becerileridir.

İleri konuşma becerileri: Bu grup beş alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekleme, konuşmasını konuşmanın içeriğine uygun olmayan duraklamalar yapmadan sürdürme, konuşurken başkaları tarafından anlaşılabilme için konuşma hızını ayarlama, konuşurken konuşmada yer alan duygu ve düşüncelerin anlamına ışık tutan vurgulamalarda bulunma, konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlama becerilerini içermektedir.

İlişkiyi başlatma becerileri: Bu grup beş alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; ilk tanıştığı kişilere kendisini tanıtmaya, tanıdığı kişileri başkalarına tanıstırma, tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümseme, tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verme, kendisinden farklı olan arkadaşlarıyla birlikte olma becerilerini içermektedir.

İlişkiyi sürdürme becerileri: Bu grup altı alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; gereksinim duyduğunda başkalarından yardım isteme, yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif etme, gereksinim duyduğunda izin isteme, kendisine yardım edildiğinde teşekkür etme, birisine zarar verince özür dileme, bir şey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanma becerilerinden oluşmaktadır.

Grupla iş yapma becerileri: Bu grup yedi alt beceriyi içermektedir. Bunlar; bir gruba katılmak için grup üyelerinden izin alma, grup faaliyetlerine katılma, grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğunu yerine getirme, sınıf arkadaşlarına oyun oynamayı teklif etme, oynanmakta olan oyuna katılmayı teklif etme, arkadaşlarına yeni oyunlar oynamayı teklif etme becerilerini içermektedir.

Duygusal beceriler: Bu grup altı alt beceriyi içermektedir. Bunlar; başkalarıyla ilgili olumsuz duygularını ifade etme, başkalarıyla ilgili olumlu duygularını ifade etme, başkalarının kendisine karşı neler hissettiğini ifade etme, gerektiğinde kendisi ile ilgili olumlu ifadeler kullanma, arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyleme, başkalarından farklı olan düşüncelerini söyleme becerilerini içermektedir.

Kendini kontrol etme becerileri: Bu grup altı alt beceriyi içermektedir. Bunlar; karşısındakinin duygu durumuna göre uygun tepki verme, aşırı sevinç, üzüntü-öfke-korku gibi duygularını uygun şekilde ifade etme, öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyma, başkalarını rahatsız etmekten kaçınma, başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözme, başkalarıyla olan problemlerini kavga etmeden çözme becerilerini içermektedir.

Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri: Bu grup dört alt beceriyi içermektedir. Bunlar; kendisinden istemediği bir şeyi yapması istendiğinde hayır deme, kendisine yapılmasını istemediği bir davranış olduğunda karşısındakine söyleme, suçlamalar karşısında kendini savunma, kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelme becerilerini içermektedir.

Sonuçları kabul etme becerileri: Bu grup üç alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; kurallara uymadığında ortaya çıkan sonuçları kabul etme, başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılama, uygun olmayan davranışlar sergilediğinde ortaya çıkan sonuçları kabul etme becerilerini içermektedir.

Yönerge verme becerileri: Bu grup beş alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; gerektiğinde soru sorma, kendisine soru sorulduğunda cevap verme, gerektiğinde başkalarına sözel yönerge verme, gerektiğinde başkalarınca verilen sözel yönergelere uyma becerilerini içermektedir.

Bilişsel beceriler: Bu grup altı alt beceriden oluşmaktadır. Bunlar; içinde bulunduğu sosyal ortama uygun davranışlar gösterme, kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirerek değerlendirme, kendi kendine herhangi bir konu ile ilgili araştırma yapıp onun hakkında bilgi edinme, başkalarını ikna edinceye kadar haklı olduğu bir konuyu savunma, bir problemin çözümü için alternatifler üretme, bir problemi çözme becerilerini içermektedir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Mevcut araştırmanın amacı sosyal becerilerinin gelişiminde drama uygulamalarının etkililiğinin incelenmesidir. Bu doğrultuda yapılan drama uygulamaları nitel boyutu oluşturmuş ve verileri elde edilirken Ek-4'te sunulan Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi (ÖDKL), alan yazındaki adıyla videotıyp kaydı ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır.

3.3.2.1. Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi (ÖDKL)

Kontrol listeleri, herhangi bir konuyu ya da beceriye ilişkin performansı oluşturan elementlerin ne kadarının öğrenci tarafından gösterildiğinin belirlenmesi için uygun bir tekniktir (Atılğan vd. 2006: 336). Kontrol listesinde yer alan davranışları gözlenen kişilerin gösterip göstermediği saptanarak davranışların gözlenen kişide var ya da yok şeklinde ifade edilebilir. Böyle bir aracın geliştirilmesi, ölçme konusu olan işin ya da performansın bütün kritik yanlarının tanınmasını gerektirir. Bu gereğin karşılanması ise işin yapılması sırasında göz önünde bulundurulacak hususların ve çalışma sonunda ortaya çıkan üründe bulunması gereken özelliklerin belirlenmiş olmasına bağlıdır. Kontrol listeleri bir ölçme aracı olarak kullanıldığı gibi bir öğretim aracı olarak da kullanılabilir (Tekin, 2000: 227).

Mevcut çalışma özelinde bakıldığında alan yazına ve uzmanların görüşlerine dayalı olarak uygulamada öğrencilerin davranışlarını ve muhtemel gelişimlerini gözlemleyebilmek adına *Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi* oluşturulmuştur. Uygunluğu 3 farklı alan uzmanları tarafından değerlendirilerek onaylanmıştır. Bununla birlikte araştırmacı ve özel eğitim alanında 3 ayrı uzman birbirinden bağımsız olarak kontrol listesine bağlı, rastgele seçilen drama oturumlarının yer aldığı her bir katılımcı için video kamera kayıtlarını incelemiştir.

3.3.2.2. Video Kamera Kayıtları

Uygulamaların yapılması esnasında video kayıtlarının alınmasının bazı önemli gerekçeleri olduğu alan yazında belirtilmektedir (Curtis ve Cheng, 1998:1-4). Buna göre mevcut çalışmaya ilişkin daha kapsamlı zengin veriler elde edilmesi, iletişim ve etkileşim gerektiren durumların ayrıntılı şekilde incelenmesine olanak tanınması,

doğrulama yapılabilmesi ve kayıtların tekrar izlenmesine olanak sağlaması açısından güvenilirliği artırmasını (Bowman, 1994:1-5) sağlamasıyla mevcut çalışmada kullanılmıştır. Tüm bunlara göre her bir drama oturumunun başından sonuna kadar kayıt altına alınmıştır. Kayıt alma esnasında öğrencilerin dikkatlerinin dağılmaması için bir kişi kamerayı üçayak adı verilen bir aparat üzerinde sabitleyip ara ara kontrolünü sağlayarak araştırmacıya yardımcı olmuş ve süreç akışı bozulmadan tüm oturumların belirlenen gün ve haftasında kayıt altına alınması sağlanmıştır.

3.3.2.3. Araştırmacı Günlüğü

Nitel araştırma yönteminin veri kaynağı arasında yer alan ve araştırmanın tüm bölümleri ve süreci ile ilgili gözlemlerin, aynı zamanda duygu ve düşüncelerin kaydedildiği araştırmacı günlüğü tutulmuştur (Johnson ve Christensen, 2014:6-8). Araştırmanın başından başlayarak uygulanan drama oturumlarını da kapsayacak şekilde sürecin tüm boyutlarını kapsayacak şekilde bilgisayar ortamında sayfa, satır numarası verme gibi araştırma amacı doğrultusunda kodlamalar yapılarak yansıtıcı günlükler kayıt altına alınmıştır.

3.3.3. Katılımcı Bilgi Formları

Araştırmanın veri toplama aşamasında bir adet katılımcı bilgi formu (Ek-3) kullanılmıştır. Katılımcıların (öğrenci, ebeveyn ve öğretmenlerinin) demografik bilgilerini, özellikle öğrenciye ilişkin tanı yaşı, kaç yıldır okula devam ettiği, destek eğitim alıp almadığını belirlemeye yönelik bölümlerin yer almasıyla katılımcılara ilişkin bilgiler elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Mevcut araştırmanın desenin doğası gereği ilk olarak var olan durumlarını ortaya koyması açısından SBDÖ öğrencilerin öğretmenlerinin doldurmaları sağlanmış, ardından drama uygulamaları yapılmıştır. Son olarak var olan değişimin görülmesi açısından ölçeğin yeniden doldurulması istenmiştir. Bu anlamda ilk olarak Akçamete ve Avcıoğlu (1999) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına bakıldığında geçerliliğinin iki yolla test edildiği görülmektedir. İlk olarak uzman görüşü alınmıştır. İkinci olarak da, kapsam ve ölçeğin genel özellikleri

ile ilgili olarak testin kaç faktörden oluştuğunu anlamak amacıyla faktör analizinin yapılarak ölçeğin yapı geçerliliği test edildiği belirtilmiştir. Tekrarlanan rotasyonlar sonucunda ölçekteki maddeler 13 faktörde toplandı ve son olarak 69 maddeye düştüğü ifade edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine gelindiğinde, Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak test edildiği ve sonucunda güvenilirlik katsayısı $r = 0.97$ bulunduğu belirtilmiştir. Bu katsayı ölçeğin bütününe ilişkin bulunan katsayı olduğu da ayrıca vurgulanmaktadır.

Araştırmanın diğer boyutu olan drama uygulamalarının geçerlik-güvenirliğine bakıldığında nitel araştırmalara özgü araştırmanın doğasına uygun bazı önlemler alınarak sağlandığı alan yazında belirtilmektedir (Brantlinger vd., 2005: 195-207). Buna ilişkin mevcut araştırma özelinde şu şekilde bazı önlemler alınmıştır;

Araştırmacı, veri toplamanın hemen ardından topladığı verilerle ilgili olarak ilk analizini yapmış ve sınıf öğretmeni ile bu verilerin doğruluğunu teyit etmiştir. Toplanan veriler ile ilgili ayrıntılı betimlemeler yapılarak kayıt altına alınmıştır. Yapılan betimlemeler ve işe vuruk tanımlamaların doğruluğu için aynı alanda çalışan başka bir uzmandan yardım alınmıştır. Tanımlamalar özel eğitim alanında uzman tarafından incelenerek dönütler verilmiştir. Farklı veri toplama kaynakları kullanılarak (gözlem, araştırmacı günlüğü, videotayp kaydı) çeşitleme yapılarak toplanan veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir.

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verileri üç uzmandan alınmıştır. Gözlemciler araştırmanın video kamera kayıtlarını izleyerek verileri her bir oturum için araştırmacı tarafından uzman görüşüne sunulmuş olan Drama Uygulamaları Güvenirlik Formu'na (Ek-1) kaydetmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik hesabı $((\text{görüş birliği})/(\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamalarında, gözlemciler arası güvenilirlik katsayısının %80 olması, %90 ve üstü ideal güvenilirlik katsayısı olarak kabul edildiği belirtilmektedir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2004:43). Tüm oturumlardan rastgele seçim yapılarak %30'u ayrı ayrı izlenmiş ve form doldurulmuştur. Ayrıca tüm yaratıcı drama oturum planları iki ayrı uzman tarafından önceden kontrol edilmiş ve düzenlenmiştir.

3.5. Uygulama

Drama yönteminin en önemli özelliği, öğrencilerin küçük gruplarla ortak hedeflere yönelik durumları, olayları, objeleri canlandırma aracılığı ile ortaya konulmaya aracılık etmesi olarak belirtilmektedir (Önder, 1999:22-34). Mevcut çalışmada drama yöntemine ilişkin sosyal becerilerin öğretimine aracılık edecek programlar hazırlanarak uygulanmıştır. Bu durumlara yönelik bazı dramanın yapılış özüne ilişkin *ısınma*, *kaynaştırma*, *uygulama*, *değerlendirme* olmak üzere aşamalı şekilde planlanmıştır (Gönen ve Dalkılıç, 2002:34-40). Aşamaları kısaca açıklamak gerekirse; *ısınma*: Bireyin kendisiyle iletişim kurduğu, kaslarını, organlarını, bedenini tanıma, bedenini ritmik hareket ettirebilme ve kendini bedensel olarak keşfetme aşamasıdır (Morgül, 1999:54). Liderin yani çalışma özelinde uygulayıcının komutlarıyla gerçekleştirilmiştir. *Kaynaştırma*: Grupta güven duygusunu geliştirmek için ısınma çalışmaları esnasında iletişimin giderek etkileşime dönüştüğü aşamadır. *Uygulama*: belirlenen konuya ya da kazandırılacak beceriye ilişkin rollerin paylaşılması, canlandırmanın yapılmasıdır. Bu sürecin devamında da yapılan uygulamanın *değerlendirmesi* gelmektedir (Öztürk, 2007:37-41). Aşamaların arasında kesin bitiş ve başlama zamanlarından bahsetmek güçtür, her aşama ardışık değil binişik olarak sürmektedir.

Tüm bu aşamalara ilişkin katılımcı grubun akademik, dil, sosyal becerileri gibi özellikleri de dikkate alınarak 17 oturumluk drama planları hazırlanarak uygulanmıştır. Oturumlara ilişkin oturumun numarası, yapıldığı tarihi, süresi ve katılan öğrenciler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Drama Uygulama Oturumları*

No	Tarih	Süre	Katılan Öğrenciler
1	13.02.2018	39dk.	Ahmet, Hasan, Ayşe, Veli
2	15.02.2018	36dk.	Ahmet, Hasan, Ayşe, Veli
3	22.02.2018	41dk.	Ahmet, Hasan, Ayşe, Veli
4	26.02.2018	32dk.	Ahmet, Hasan, Ayşe
5	05.03.2018	40dk.	Ahmet, Hasan, Ayşe, Veli
6	12.03.2018	37dk.	Ahmet, Ayşe, Veli
7	19.03.2018	46dk.	Ahmet, Hasan, Ayşe, Veli
8	23.03.2018	43dk.	Ahmet, Hasan, Ayşe, Veli
9	27.03.2018	36dk.	Ahmet, Hasan, Ayşe, Veli
10	28.03.2018	37dk.	Hasan, Ayşe, Veli
11	02.04.2018	40dk.	Ahmet, Hasan, Ayşe, Veli
12	05.04.2018	34dk.	Ahmet, Hasan, Ayşe, Veli
13	24.04.2018	42dk.	Ahmet, Hasan, Ayşe, Veli
14	30.04.2018	40dk.	Ahmet, Hasan, Ayşe, Veli
15	03.05.2018	38dk.	Ahmet, Hasan, Ayşe
16	07.05.2018	36dk.	Ahmet, Hasan, Ayşe, Veli
17	11.05.2018	43dk.	Ahmet, Hasan, Ayşe, Veli

Not: Öğrencilerin kod isimleri kullanılmıştır.

Tablo 3'e ilişkin bilgileri kısaca açıklamak gerekirse; oturumların süresi göz önüne alındığında ortalama 38.8 dakika olduğu, en kısa 32 dakika ile 4. oturum, en uzun ise 46 dakika ile 7. oturum olmuştur. Bazı oturumlarda öğrencilerin eksik oldukları gözlenmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin hasta olmaları nedeniyle oturuma katılamamış olmalarıdır. Oturumların planlanan süreçte tamamlanabilmesi için ara verilmeyip sürekliliği sağlanmıştır. Oturumlar sürecinde sosyal beceri öğretim programına uygun olarak seçilmiş oyuncaklar, maketler, çeşitli ritim tutmaya yarayan müzik aletleri ve görüntüyü kaydetmek için video kayıt cihazı kullanılmıştır.

Özetle mevcut çalışmada yaratıcı drama yöntemi kullanılarak grupla bir işi yapma ve yürütme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme ile kendini kontrol etme sosyal becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Drama uygulamalarına başlanmadan önce öğretmenlerin okul ortamında öğrencileri en iyi tanıyan bireyler olduğu düşünüldüğünden araştırmada sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilerin var olan sosyal becerilerinin durumunu ortaya koymak üzere Akçamete ve Avcıoğlu (1999) tarafından geliştirilen SBDÖ verilmiş ve ölçekte yer alan sosyal beceriler açısından belirlenen kriterlere göre değerlendirmeleri istenmiştir. Ardından drama uygulamaları 17 oturum olarak düzenlenmiş ve planlarına uygun olan yer ve

zamanda yapılmıştır. Oturumların ardından öğrencilerde gerçekleşmesi beklenen muhtemel değişimin ve düzeyinin görülebilmeye imkân sağlaması açısından veri toplama araçları bölümünde belirtilen *Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi* (Ek-4) 3 ayrı alan uzmanınca videotıyp kayıtları değerlendirilerek nitel veriler, öğrencilerin öğretmenlerine öntest olarak doldurulan *SBDÖ* (Ek-2) ise drama oturumları sonunda sontest olarak tekrar doldurmaları sağlanarak nicel veriler elde edilerek veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Desenin karma yöntem araştırması olması gereğince elde edilen nitel veriler süreç içerisinde ve sonunda gerektiğinde betimsel gerektiğinde tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Bir başka deyişle *Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi* (Ek-4) betimsel analizi, araştırmacı günlüğünün ise içeriğine ayrıntılı bakmak ve bir yargıya varmak gerektiğinden tümevarımsal analizi yapılmıştır. Araştırmanın nicel bulguları ise yani SBDÖ'den alınan veriler ise normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin gerekli istatistiksel analizleri yapılmıştır. Bu analizler mod, medyan, aritmetik ortalama, çarpıklık değeri ve son olarak histogramlarına bakılarak nonparametrik test yapılabileceği görülerek (Şeker ve Kartal, 2017:17-34; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 360) öğretmenlerin ölçüğe verdikleri cevapların öntest-sontest karşılaştırmaları Wilcoxon sıralı işaretler testi uygulanarak analizi yapılmıştır.

3.6.1. Drama Uygulamalarının Analizi

Drama uygulamalarının analizi sürecinde hazırlık aşamasının ardından gerçekleştirilmiştir. Bu süreç ayrı başlıklar halinde belirtilmektedir.

Analiz Öncesi Hazırlık

İlk olarak araştırmacı tarafından elde edilmiş videotıyp kayıtları bilgisayar ortamına aktarılarak kodlar verilmiştir. Ardından videotıyp kayıtları, drama uygulama planları ve gerekli dokümanlar alan uzmanları tarafından kontrol edilmiş, uygunluğu alındıktan sonra analize geçilmiştir.

Drama Uygulamaları Analizi

Drama oturumları araştırma sorularını cevaplayacak şekilde oluşturulan Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi (Ek-4) betimsel olarak analiz edilmiştir. Alan yazına ve uzmanların görüşlerine dayalı olarak uygulamada öğrencilerin davranışlarını ve muhtemel gelişimlerini gözlemleyebilmek adına bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Uygunluğu 3 farklı alan uzmanları tarafından değerlendirilerek onaylanmıştır. Bununla birlikte araştırmacı ve özel eğitim alanında 3 ayrı uzman birbirinden bağımsız olarak kontrol listesine bağlı, rastgele seçilen drama oturumlarının yer aldığı her bir katılımcı için video kamera kayıtlarını incelemiştir. Son olarak güvenilirlik hesabı için gözlemciler arası güvenilirlik formülü kullanılmış (Beattie ve Kysela, 1995:32-41) ve her bir katılımcı için görüş birliğine varıldığı görülmüştür. Buna göre yapılan güvenilirlik hesabı sonucu gözlemciler arası güvenilirlik Ahmet için % 92, Veli için %94, Ayşe için %90 ve Hasan için %91 uyumlu olduğu bulunmuştur.

3.6.2. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Analizi

Ölçeğin uygulamasının tamamlanmasının ardından veriler Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programına (SPSS, 22) girilmiştir. Yanlış veri girişi olasılığına karşılık gerekli veri denetimleri yapılmıştır. Daha sonra veriler üzerinde genel bir değerlendirme yapılarak kayıp değerlerin (missing value) olup olmadığı incelenerek ataması yapılmıştır. Bu değerlendirme sonrasında ise verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro Wilk testi ile değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2010:34-45). Araştırma verilerinin yorumlanmasında frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X), standart sapma (Sd) hesaplanmış, çarpıklık değerlerine bakılmış, son olarak ta histogram yorumlanarak nonparametrik test yapılmasına karar verilerek Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi yapılmıştır. Nitel veri toplama tekniğinden ve nicel veri toplama aracından elde edilen verilerin analizi sonucunda araştırmanın deseninin doğası gereği birleştirilerek “Bulgular” bölümünde sunulmuştur.

3.7. Araştırmanın Etik Süreci

Bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı gibi bazı etik evrensel ilkeler araştırmalarda yanlış uygulamaları engellemek için kabul görmüştür (Bogdan ve Biklen, 2007:48-53; Kazan, 2016:62). Mevcut çalışmada araştırmaya katılacak çocukların ailelerine araştırmanın amacı, yöntemi, süreçte kullanılacak veri toplama araçları, ses ve görüntü kaydı yapılacağı, istedikleri anda araştırmadan çocuklarını çekebilecekleri ve sonuçların yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağına dair bilgiler verilmiş ve Gönüllü Katılım Formu'nu (Ek-5) okuyup imzalamaları sağlanmıştır. Özel hayata saygı ve gizlilik gerekçesiyle katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve kod isimler kullanılmıştır (Johnson ve Christensen, 2014:116). Tüm bunların yanında en önemli nokta olarak ifade edilen verilere sadık kalınmış (Yıldırım ve Şimşek, 2013:123-124), herhangi bir uydurma yapılmayarak doğru bilgilendirme yapılmaya dikkat edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Mevcut araştırmanın amacı otizm spectrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesidir. Bu amaçla Akçamete ve Avcıoğlu (2005:61-77) tarafından geliştirilen *SBDÖ* (Ek-2) kullanılmış olup sosyal etkileşimleri drama yöntemi ile artırarak iletişim becerilerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak katılımcıların yani çocukların öğretmenlerinden *SBDÖ*'yü doldurmaları sağlanmış ve ardından yaratıcı drama oturumları (17 oturum) hazırlanıp uygulanmıştır. Oturumların ardından öğrencilerde gerçekleşmesi beklenen muhtemel değişimin ve düzeyinin görülebilmeye imkân sağlaması açısından veri toplama araçları bölümünde belirtilen *Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi* (Ek-4) 3 ayrı alan uzmanınca videoteyp kayıtları değerlendirilerek nitel veriler, öğrencilerin öğretmenlerine öntest olarak doldurulan *SBDÖ* ise drama oturumları sonunda sontest olarak tekrar doldurmaları sağlanarak toplamda 8 öntest, 8 son test olmak üzere toplam 16 ölçek doldurularak nicel veriler elde edilmiş veri toplama süreci tamamlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma sürecinde toplanan verilerden elde edilen nitel ve nicel bulgular bir bütün halinde görülebilmeye için ayrı tablolar şeklinde sunulup araştırma deseninin doğası gereği harmanlanarak birlikte verilmiştir.

4.1. SBDÖ Bulguları

Araştırma doğrultusunda her bir öğrenci için 2 sınıf öğretmeni öntest olarak *SBDÖ*'ni doldurmaları sağlanarak öğrencilerinin drama uygulamaları öncesi sosyal becerilerini değerlendirmişlerdir. Buna ilişkin öntest sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. *SBDÖ Öntest Sonuçları*

Ölçüm	Ort.	SS
<i>SBDÖ</i> öntest	1.42	.17

Not: Ölçekte 1-5 arası puanlama yapılabilir.

Sosyal Beceriler Değerlendirme Ölçeği'nde veri toplama araçları bölümünde belirtildiği üzere 5-1 olarak “her zaman yapar”, “çok sık yapar”, genellikle yapar”, “çok az yapar”, “hiçbir zaman yapmaz” şeklinde derecelendirilmiştir. Alınabilecek en düşük puan 69, en yüksek puan ise 345'tir. Buna göre öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları 1.42, standart sapması ise .17'dir. Bu öntest sonuçlarına ilişkin öğrencilerin sosyal becerilerinin “çok az yapar” ile “hiçbir zaman yapmaz” arasında olduğu görülmektedir.

Drama uygulamalarının etkili olup olmadığını söyleyebilmek için son test sonuçlarıyla öntest sonuçlarının karşılaştırılması Tablo 5'de sunulmaktadır. Sosyal beceri değerlendirme ölçeği sonuçları (ort. Z puanı, p değeri) verilmiştir.

Tablo 5. *SBDÖ Öntest-Sontest Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları*

	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
SBDÖ	Negatif sıra	1	1.50	1.50	-2.31	.021
	Pozitif sıra	7	4.93	34.50		
	Eşit	0				
	Toplam	8				

a. sontest < öntest

b. sontest > öntest

c. sontest = öntest

Sonuçlara genel olarak bakıldığında anlamlılık düzeyi $p < .05$ 'e göre ön test-son test sonuçları arasında olumlu yönlü anlamlı bir fark vardır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 17 hafta süresince yapılan yaratıcı drama çalışmalarının çocukların sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu genel sonuçlarla birlikte ölçekte yer alan her bir alt beceriye ilişkin bulgular sırasıyla ayrı ayrı verilmektedir.

Tablo 6. *SBDÖ Temel Sosyal Beceriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Temel sosyal beceriler	Negatif sıra	0	.00	.00	-2.37	.018
	Pozitif sıra	7	4.00	28.00		
	Eşit	1				
	Toplam	8				

a. sos_bec_son < sos_bec_ön

b. sos_bec_son > sos_bec_ön

c. sos_bec_son = sos_bec_ön

OSB’li olan çocukların öğretmenlerinin doldurulması sağlanan SBDÖ alt becerilerinden olan temel sosyal becerilerin Wilcoxon işaretli sıralar testi analizine göre anlamlılık düzeyi $p < .05$ dikkate alındığında anlamlı bir fark vardır. Bu durum dikkate alındığında uygulanan drama oturumlarının temel sosyal beceriler üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 7. SBDÖ Temel Konuşma Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Temel Konuşma Becerileri	Negatif sıra	2	1.75	3.50	-2.03	.042
	Pozitif sıra	6	5.42	32.50		
	Eşit	0				
	Toplam	8				

a. $\text{konus_bec_son} < \text{konus_bec_ön}$

b. $\text{konus_bec_son} > \text{konus_bec_ön}$

c. $\text{konus_bec_son} = \text{konus_bec_ön}$

SBDÖ alt becerilerinden olan temel konuşma becerilerine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu anlamlılık düzeyi $p < .05$ 'e göre .042 olduğu görülmüştür. Buna göre yapılan drama oturumlarının temel konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir fark vardır.

Tablo 8. SBDÖ İleri Konuşma Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
İleri Konuşma Becerileri	Negatif sıra	2	1.75	3.50	-1.47	.141
	Pozitif sıra	4	4.38	17.50		
	Eşit	2				
	Toplam	8				

a. $\text{konus_bec_son} < \text{konus_bec_ön}$

b. $\text{konus_bec_son} > \text{konus_bec_ön}$

c. $\text{konus_bec_son} = \text{konus_bec_ön}$

Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu anlamlılık düzeyi $p < .05$ 'e göre .141 elde edilmiştir. Bu sonuca göre drama oturumlarının ileri konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bunun nedenin yapılan oturum sayısının azlığı ya da öğrencilerin öz durumlarından kaynaklanıyor olabileceği söylenebilir.

Tablo 9. SBDÖ İlişkiyi Başlatma Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Negatif sıra	1	3.00	3.00	-2.10	.035
	Pozitif sıra	7	4.71	33.00		
	Eşit	0				
	Toplam	8				

- a. iliski_baslatma_son < iliski_baslatma_ön
b. iliski_baslatma_son > iliski_baslatma_ön
c. iliski_baslatma_son = iliski_baslatma_ön

İlişkiyi başlatma becerilerinin analizi sonucu $p < .05$ 'e göre .035 çıkmış olup, bu sonuca göre drama oturumlarının SBDÖ alt boyutu olan ilişkiyi başlatmada anlamlı bir farkın olduğu belirtilebilir. Bu uygulamanın etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 10. SBDÖ İlişkiyi Sürdürme Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	Negatif sıra	0	.00	.00	-2.36	.018
	Pozitif sıra	7	4.00	28.00		
	Eşit	1				
	Toplam	8				

- a. iliski_surdurme_son < iliski_surdurme_ön
b. iliski_surdurme_son > iliski_surdurme_ön
c. iliski_surdurme_son = iliski_surdurme_ön

Wilcoxon işaretli sıralar testi analizine göre anlamlılık düzeyi $p < .05$ baz alındığında .018 ile ilişkiyi sürdürme becerilerinde anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Buna göre uygulanan drama oturumlarının etkili olduğu belirtilebilir.

Tablo 11. SBDÖ Grupla İş Yapma Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Grupla İş Yapma Becerileri	Negatif sıra	2	2.50	5.00	-1.82	.069
	Pozitif sıra	6	5.17	31.00		
	Eşit	0				
	Toplam	8				

- a. grupla_is_son < grupla_is_ön
b. grupla_is_son > grupla_is_ön
c. grupla_is_son = grupla_is_ön

SBDÖ alt becerilerinden olan grupla iş yapma becerilerine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu anlamlılık düzeyi $p < .05$ 'e göre .069 olduğu görülmüştür. Buna göre yapılan drama oturumlarının grupla iş yapma becerileri üzerinde anlamlı

bir fark yoktur. Bu durumda analiz sonucuna göre değerlendirmek gerekirse oturumların bu alt beceri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 12. *SBDÖ Duygusal Beceriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Duygusal Beceriler	Negatif sıra	2	1.50	3.00	-2.10	.035
	Pozitif sıra	6	5.50	33.00		
	Eşit	0				
	Toplam	8				

- a. duygusal_bec_son < duygusal_bec_ön
b. duygusal_bec_son > duygusal_bec_ön
c. duygusal_bec_son = duygusal_bec_ön

Yapılan analiz sonucu anlamlılık düzeyi .035 çıkmış olup drama oturumlarının öğrencilerin duygusal becerilerini artırmada olumlu yönde anlamlı bir fark oluşturmuştur.

Tablo 13. *SBDÖ Kendini Kontrol Etme Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Kendini Kontrol Etme Becerileri	Negatif sıra	1	1.00	1.00	-2.20	.028
	Pozitif sıra	6	4.50	27.00		
	Eşit	1				
	Toplam	8				

- a. kendini_kontrol_son < kendini_kontrol_ön
b. kendini_kontrol_son > kendini_kontrol_ön
c. kendini_kontrol_son = kendini_kontrol_ön

SBDÖ alt becerilerinden olan kendini kontrol etme becerilerine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu anlamlılık düzeyi $p < .05$ 'e göre .028 olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin kendini kontrol etme becerileri öntest-sontest sonuçlarına göre üzerinde anlamlı bir fark vardır. Oturumların etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 14. *SBDÖ Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri	Negatif sıra	2	1.50	3.00	-1.86	.063
	Pozitif sıra	5	5.00	25.00		
	Eşit	1				
	Toplam	8				

- a. saldır_dav_basa_cikma_son < saldır_dav_basa_cikma_ön
b. saldır_dav_basa_cikma_son > saldır_dav_basa_cikma_ön
c. saldır_dav_basa_cikma_son = saldır_dav_basa_cikma_ön

Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerine ilişkin analiz sonucu $p < .05$ 'e göre .063 değeri elde edilmiştir. Bu değere göre sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik drama oturumlarının etkili olmadığı ve anlamlı bir farkın oluşmadığı söylenebilir.

Tablo 15. *SBDÖ Sonuçları Kabul Etme Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	Negatif sıra	1	1.50	1.50	-2.32	.020
	Pozitif sıra	7	4.93	34.50		
	Eşit	0				
	Toplam	8				

a. sonuc_kabul_son < sonuc_kabul_ön

b. sonuc_kabul_son > sonuc_kabul_ön

c. sonuc_kabul_son = sonuc_kabul_ön

Wilcoxon işaretli sıralar testi analizine göre anlamlılık düzeyi $p < .05$ baz alındığında .020 ile sonuçları kabul etme becerilerinde anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Buna göre uygulanan drama oturumlarının etkili olduğu belirtilebilir.

Tablo 16. *SBDÖ Yönerge Verme Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Yönerge Verme Becerileri	Negatif sıra	2	1.50	3.00	-2.10	.035
	Pozitif sıra	6	5.50	33.00		
	Eşit	0				
	Toplam	8				

a. yönerge_verme_son < yönerge_verme_ön

b. yönerge_verme_son > yönerge_verme_ön

c. yönerge_verme_son = yönerge_verme_ön

SBDÖ alt becerilerinden olan yönerge verme becerilerine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu anlamlılık düzeyi $p < .05$ 'e göre .028 olduğu görülmüştür. Buna göre yapılan drama oturumlarının öğrencilerin yönerge verme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 17. SBDÖ Bilişsel Becerileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Bilişsel Becerileri	Negatif sıra	0	.00	.00	-2.38	.017
	Pozitif sıra	7	4.00	28.00		
	Eşit	1				
	Toplam	8				

- a. bilişsel_bec_son < bilişsel_bec_ön
b. bilişsel_bec_son > bilişsel_bec_ön
c. bilişsel_bec_son = bilişsel_bec_ön

Bilişsel becerilerine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu anlamlılık düzeyi $p < .05$ 'e göre .017 olduğu görülmüştür. Buna göre yapılan drama oturumlarının grupla iş yapma becerileri üzerinde öntest-sontest arasında anlamlı bir fark vardır. Bu durumda analiz sonucuna göre değerlendirmek gerekirse oturumların bu alt beceri üzerinde etkili olduğu söylenebilir

Genel olarak bakıldığında SBDÖ alt becerileri sonuçları incelendiğinde her birinin analizi sonucu anlamlılık düzeyi $p < .05$ dikkate alındığında 3 alt beceride anlamlı bir fark görülmemektedir. Bunlar sırasıyla .141 ile ileri konuşma becerileri, .069 grupla iş yapma becerileri ve son olarak .063 ile saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileridir. Bu becerilerin gelişiminde drama oturumlarının etkili olmadığı söylenebilir. Diğer alt becerilerde ise anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Buna göre yaratıcı drama çalışmalarının belirtilen 3 alt beceri dışında katılımcıların sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

4.2. Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi Bulguları

Veri toplama araçları bölümünde belirtildiği üzere ÖDKL (Ek-4) oluşturulmasının amacı drama oturumları sonucunda her bir öğrencideki gelişimin ve/veya değişimin gözlenebilmesi, drama oturumlarının etkili olup olmadığını ifade edebilmek için alan yazına, uzman görüşüne göre hazırlanmıştır. Verilen nicel bulguların ardından nitel veriler olan ÖDKL sonuçlarına göre her bir öğrencinin rastgele atama yöntemiyle seçilen 5 oturum ve 3 alan uzmanının ayrı ayrı drama oturumlarını inceleyerek elde edilerek sonuca varılmıştır. Her bir oturumda öğrencinin alabileceği en yüksek puan 45'tir. Her bir öğrenci ve oturuma ilişkin alan uzmanlarından elde edilen puanların ortalamaları baz alınarak belirtilmiştir.

Tablo 18. Ahmet'in Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi Sonucu

Öğrenci	Oturum No	Tarih	Ort. Puan
Ahmet	2	15.02.2018	38
	5	05.03.2018	29
	7	19.03.2018	39
	13	24.04.2018	36
	16	07.05.2018	42

Not: Alınabilecek en yüksek puan 45'tir. Oturumlar rastgele seçilerek 3 uzman tarafından değerlendirilerek ortalamaları verilmiştir. Öğrenci kod isim kullanılmıştır.

Drama oturumları kayıtlarının incelenmesi sonucu her bir uzmanın rastgele seçilen her bir oturuma ilişkin ÖDKL'e göre Ahmet'e belirttiği puanların ortalaması verilmiştir. Buna göre başlangıç oturumu sayılabilecek oturumda aldığı puan ortalamasına göre iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Bir sonraki oturumda puanının azaldığı bu durumun nedeni ise öğrencinin daha öncesinde hasta olduğu ve oturumun hastalık dönüşüne denk geldiğinden araştırma günlüğünde de belirtildiği üzere performansının düşük olduğu gözlenmiştir. Son sayılabilecek oturum olan 16. Oturumda en yüksek puanı aldığı görülmektedir. Yöntem bölümünde demografik özelliklerinde (Tablo 1) belirtildiği üzere kendisinin ve ailesinin bilgilerine ilişkin kendisinin destek eğitim aldığı ama ebeveynlerinin herhangi bir destek eğitim almadığı görülmüştür.

Tablo 19. Veli'nin Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi Sonucu

Öğrenci	Oturum No	Tarih	Ort. Puan
Veli	2	15.02.2018	37
	5	05.03.2018	34
	7	19.03.2018	37
	13	24.04.2018	39
	16	07.05.2018	41

Not: Alınabilecek en yüksek puan 45'tir. Oturumlar rastgele seçilerek 3 uzman tarafından değerlendirilerek ortalamaları verilmiştir. Öğrenci kod isim kullanılmıştır.

Her bir uzmanın rastgele seçilen oturumlara ilişkin kontrol listesi sonucu ortalamalarına göre Veli en düşük puanı 5. oturumda, en yüksek puanı ise 16. oturumda aldığı görülmektedir. SBDÖ'nde öğrencilerin öntest-sontest sonuçlarına göre ileri konuşma becerilerine ilişkin anlamlı bir farkın olmadığı sonucu çıkmıştır. Bu puanlarda oluşan dalgalanma bu becerilere yönelik oturumlardadır. Demografik

bilgilerine ilişkin ise kendisinin destek eğitim aldığı fakat ebeveynlerinin almadığı görülmektedir.

Tablo 20. *Ayşe'nin Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi Sonucu*

Öğrenci	Oturum No	Tarih	Ort. Puan
Ayşe	2	15.02.2018	32
	5	05.03.2018	36
	7	19.03.2018	42
	13	24.04.2018	42
	16	07.05.2018	43

Not: Alnabilecek en yüksek puan 45'tir. Oturumlar rastgele seçilerek 3 uzman tarafından değerlendirilerek ortalamaları verilmiştir. Öğrenci kod isim kullanılmıştır.

ÖDKL sonucuna göre en düşük puanı 2. oturumda, en yüksek ise son oturumlardan olan 16. oturumda aldığı görülebilmektedir. Genel olarak bakıldığında düzenli bir puan artışının olmuştur. Demografik bilgilerine ilişkin kendisinin destek eğitim aldığı ebeveynlerinin almadığı ifade edilmiştir.

Tablo 21. *Hasan'ın Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi Sonucu*

Öğrenci	Oturum No	Tarih	Ort. Puan
Hasan	2	15.02.2018	29
	5	05.03.2018	26
	7	19.03.2018	32
	13	24.04.2018	33
	16	07.05.2018	36

Not: Alnabilecek en yüksek puan 45'tir. Oturumlar rastgele seçilerek 3 uzman tarafından değerlendirilerek ortalamaları verilmiştir. Öğrenci kod isim kullanılmıştır.

Uzmanların drama oturum kayıtlarını inceleyerek ÖDKL'ni doldurmuş ve ortalama puanları elde edilmiştir. Buna göre Hasan 26 puanla en düşük 5. oturumda, 36 puanla 16. oturumda aldığı görülmektedir. 5. Oturuma ilişkin düşüşün oturum amacı olan ileri konuşma becerilerine yönelik olduğundan gözlenmiştir. Genel olarak düzenli bir artışın olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kendisi ve ebeveynleri destek eğitim almaktadır.

ÖDKL sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğrencilerin son oturumlara doğru puanlarını artırdıkları görülebilmektedir. Toplam 17 oturumun olduğu drama uygulamalarında son oturumlardan biri olan 16. oturumda en yüksek puanı Ayşe'nin, en düşük puanı ise Hasan'ın aldığı görülmektedir. SBDÖ genel ön test ve son test

sonuçları son test lehine olumlu yönde anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu sonuçla ÖDKL sonuçları karşılaştırıldığında sonuçların paralellik gösterdiği ve nicel verilerin nitel verileri desteklediği ifade edilebilir.

SBDÖ alt becerilere ilişkin sonuçlara genel olarak değinmek gerekirse ileri konuşma becerileri, grupta iş yapma becerileri ve saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerinde çıkan sonucun anlamlı bir farklılık olmadığı yönündedir. Diğer alt becerilerde ise anlamlı bir farkın ve bu farkın olumlu yönde olduğu belirtilebilir. Bu noktada nitel veriler incelendiğinde öğrencilerin benzer olarak ileri konuşma, saldırgan davranışları gösterme ve onlarla başa çıkma, grup olarak yapılan etkinliklerde sorunlar yaşadıkları hem araştırmacı günlüğünden hem de kontrol listesindeki verilerle aynı doğrultuda olduğu görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların kazandıkları ya da var olan becerilerini geliştirdikleri, etkinlikler esnasında istenilen beceriyi gerçekleştirmekte güçlük çeken arkadaşlarının etkinliğe katılımını desteklemek amacıyla sözel ya da fiziksel müdahalede buldukları, böylelikle de grup içerisinde motivasyonlarının arttığı gözlenmiştir.

4.3. Araştırma Günlüğüne İlişkin Bulgular

Günlüklere ilişkin verilerin tümevarımsal analizinin yapılmasıyla elde edilen bulgulara gelindiğinde verilen alıntılar sayfa numarası ve satır numarası olarak verilmiştir. Örneğin (4:2) 4 sayfa numarasını, 2 ise satır numarasını ifade etmektedir.

Katılımcıların daha önce drama yaşantıları olmadığından çekingen, kaygılı oldukları ve bundan dolayı davranış problemleri yaşandığı gözlenmiştir. Günlükte araştırmacı bu duruma ilişkin *“Çocukların dikkati çok dağınıktı. ...(öğrenci) sürekli problem çıkardı. Dişlerini gıcırdattı, ...(öğrenci) sürekli sınıfta gezdi”* (1:9-12) şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Sonraki drama oturumlarında öğrencilerin ve uygulayıcının motivasyonlarının arttığı ve uygulama aşamalarında özellikle uygulayıcının daha az yönerge vererek oturumun gerektirdiği davranışları gerçekleştirdikleri *“Önceki oturuma göre daha az fiziksel yardım kullandım, çocukların daha çok eğlendiğini güldüğünü gözlemledim.”* (2:31-33) şeklinde ifade edilmiştir.

Bununla birlikte ilk oturumlarda grup içerisinde birbirlerine mesafeli durdukları, ortak bir amaç çerçevesinde hareket etmede sorun yaşadıkları, işbirliği düzeylerinin düşük olduğu, ilerleyen süreçte birbirleriyle olan işbirliğinin arttığı, gereken durumlarda birbirlerinden yardım isteyip birbirlerine yardım ettikleri “...(*Öğrenci*) çok sevdi, boya istemek ya da arkadaşlarının ondan boya istemesi onu çok mutlu etti ve etkinliğe çok keyifli ve istekli katıldı. ...(*Öğrenci*) bu istekli tavrı bütün grubu ve beni olumlu etkiledi, keyifli bir etkinlik gerçekleştirdik” (2:33-35) şeklinde belirtilmiştir.

Bazı oturumlarda müzik eşliğinde dans etme etkinliklerinde başlangıçta katılımcıların arkadaşlarıyla birlikte dans etmekten utandıkları gözlenmişken yapılan yaratıcı drama çalışmalarında bu etkinliğe onların sevdiği müziklerle isteklilikleri doğrultusunda ağırlık verilmiş ve birbirlerini model alarak bazı oturumlarda Hasan kod adlı öğrencinin haricinde tüm katılımcıların dans etmekten zevk aldıkları görülmüş “*Değerlendirmedeki şarkı çocukların çok hoşuna gitti. Sadece (öğrenci) şarkı söylemek ve dans etmek konusunda çok isteksiz. Bu da onun genel hali, şarkı söyleyen ve dans eden insanları görünce gerildiğini görüyorum. Umarım süreç sonunda bu olumsuz tutumları olumluya döner ve o da keyif almaya başlar.*” (3:53-55). İlerleyen oturumlarda bahsi geçen öğrencinin de müzikli etkinliklerden keyif almaya başladığı “*Oturum için tavşan ve kaplumbağa maskeleri hazırladım. Çocuklar oynarken çok eğlendiler. Maskeler, çocukları çok iyi motive ediyor ve oynarken kesinlikle birbirlerinden bir şeyler öğreniyorlar.*” (3:65-68) olarak kayıt düşünülmüştür.

Tüm bunların yanında drama oturumlarının kamera ile kayıt altına alınmasının katılımcıların yani öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak şekilde yapıldığı ve uygulayıcıya uygulama esnasında birinin yardım ettiği, bu sayede öğrencilerin dikkatlerini olumsuz yönde etkilemeyerek doğal davranışlar sergiledikleri “*Oturum sırasında rehber öğretmenimiz geldi. Çocuklarla ilk oturumun video kaydını o yapmıştı. Bu oturumu izlerken çok şaşırıldı ve oturum sonrası hocam çocuklar ne kadar değişmiş ne kadar güzel oynuyorlar, yönergeleri ne kadar iyi dinliyorlar dedi. Çocuklardaki değişimi çok net fark etmiş.*” (5:130-134) olarak yer aldığı görülmüştür.

Özetle bulgulara ilişkin ölçeğin ön test-son test sonucuna yönelik alt becerilerine bakıldığında ileri konuşma becerileri, grupla iş yapma becerileri ve saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerinde çıkan sonucun anlamlı bir farklılığın olmadığı dikkat çekmektedir. Nitel verilere ilişkin ise drama oturumlarında katılımcıların yani öğrencilerin son oturumlara doğru puanlarının arttığı görülmüştür. Sonuç olarak araştırma deseninden beklenen şekilde nicel verilerin nitel verileri ve nitel verilerin nicel verileri desteklediği ve birbirleriyle benzer doğrultuda oldukları söylenebilir. Bu anlamda veri zenginliği elde edildiği ayrıca ifade edilebilir. Tüm verilere ilişkin nedenine ve sonucuna yönelik açıklamalar alan yazından örneklerle desteklenerek tartışma bölümünde ayrıntılarıyla sunulmuştur.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmanın amacını kısaca hatırlamak gerekirse; otizm spectrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesidir. Bu doğrultuda SBDÖ (Ek-2) kullanılmış olup sosyal etkileşimleri drama yöntemi ile geliştirilmesine, iletişim becerilerinin artırılmasına ilişkin uygulamalar yapılmış ve buna yönelik bulgular elde edilmiştir. Bu bölümde belirtilen bulgulara ilişkin yorumlamalara yer verilmiştir.

Mevcut çalışmada çocukların sosyal gelişiminde rol model olan öğretmenlerden çocukları değerlendirmeleri istenmiş ve aynı zamanda sosyal becerilerini geliştirici etkinlikleri yapacak uygulayıcı/drama liderinin sınıf öğretmenleri olmasının olumlu bir etki ve değerlendirmeyi sağladığı ifade edilebilir. Buna ilişkin çocuklarda sosyal ve duygusal alana yönelik becerilerinin gelişmesi ve edinilen bu özelliklerin onların ileriki yaşamında kalıcı olması bireyin kendisine bağlı olabileceği gibi etkinliklerle desteklenmiş bir öğrenim sürecine de bağlıdır. Bu anlamda özellikle OSB'li çocuklar göz önüne alındığında eğitim hayatları sürecinde doğru eğitim yaklaşımı/teknikleriyle desteklenmesi çok daha fazla önem taşımaktadır (Boyd vd., 2005:63-67). Bu kapsamda, farklı kazanımlar temel alınarak hazırlanan aktif öğrenme programları ya da modeller yardımıyla oluşturulan eğitimlerin çocukların sosyal becerilerini geliştirebileceği düşünülmektedir. Gelişimlerin tüm alt boyutlarıyla bir bütün olarak değişim göstermesi ile birlikte çocuk; ailesi, akranları ve öğretmeni yardımı ile dahil olduğu topluma uyum sağlayacağı ayrıca vurgulanmaktadır (Karaca vd., 2011:65-76). Bununla birlikte bireyin biyolojik yaşamının yanı sıra sosyal ve psikolojik yaşam periyodu da hem bireyin içsel hem de dışsal çevre faktörlerinden etkilenmektedir. Kalıtsal özellikler gibi içsel faktörler ile bireyi çevreleyen sosyo-ekonomik statü (Tominey ve Rivers, 2012:10-22), ebeveyn eğitim programları ve uygulayıcının eğitimi (Webster-Stratton ve Reid, 2004:105-124), uygulayıcının sosyal gelişime yönelik görüş ve uygulamaları gibi faktörlerden etkilendiği belirtilmektedir (Hollingsworth ve Winter, 2013:1758-1781).

Burada bir başka ve en önemli etken olarak aile göz ardı edilmemeli fakat ailelerin demografik bilgilerinin yanında eğitim düzeyleri, çocuklarıyla ne kadar ilgilendikleri ve toplumun kabul gördüğü temel değerlerin ne kadarını çocuklarına aktarabildikleri de önem taşımaktadır. Vurgulanmak istenen çocukların kritik dönemlerinde ebeveynlerinden edinebildiklerinin sosyal beceriler başta olmak üzere diğer gelişim dönemlerini sağlıklı atlatabilmiş, yeterli alt yapıya sahip olması gerekmesidir. Bunun içinde ebeveynlere her türlü desteğin yanı sıra sosyal destek sağlanarak psikolojik dayanıklılığını artırmada yardımcı olunması gerekliliği vurgulanarak gerçekleştirilen (Karaman ve Efiltili, 2019:112). Çalışmada ebeveynlerin psikolojik dayanıklılık ile benlik saygıları arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunularak bu durumun çocuklarının gelişimine doğrudan olumlu yönde katkı sunacağı söylenebilir.

SBDÖ’de belirtilen alt becerilerin çoğunluğunda değişim olduğu, bu değişimin yönünün olumlu yani gelişim noktasında olduğu bulgular bölümünde istatistiki verilerle de doğrulanmaktadır. Çocukların eğitim hayatına düzenli olarak katılımının ardından öğretmenlerin okulda sınırlı zamanlarda önemli dokunuşlar yaparak çocuktaki becerileri geliştirebilir. Bunlardan birisi de sosyal becerilerdir. Çalışma özelinde düşünülürse belirlenen süre içerisinde tümüyle sosyal becerileri edinmesini ya da edinmiş olabileceğini düşünmek eksik bir bakış açısının ürünü olabilir. Bunun aksine var olan sosyal becerilerini geliştirdiklerini ve yeni beceriler edindiklerini söylemek yanlış olmayacağı belirtilebilir.

Araştırmayı yürüten ve aynı zamanda drama oturumlarını hazırlayıp uygulayan öğretmenin yöntem bölümünde de belirttiği üzere mesleki deneyimi, drama uygulamalarını yapabilecek yeterliliği ve özel eğitim bölümü mezunu itibarıyla alan uzmanı olması çalışma sonucunda çocuklara amaç doğrultusunda çalışmayı sağlıklı yürüttüğü ve alt boyutlara ilişkin sosyal becerilerin kazandırılmasında var olanlarının gelişiminde büyük rol oynadığı ifade edilebilir. Bu noktada alan yazına baktığımızda sosyal becerilerin eğitim faaliyetlerini yürütecek kişilerin sosyal beceri düzeyi de bir o kadar önemli olduğu, öğretmenler açısından önemli bu noktada mesleki yeterlilik, öğrenim durumu, deneyimi ve alan bilgisi önemli nitelikler arasında sayılmakta olduğu ifade edilmektedir (Sanders ve Rivers, 1996:15).

Sınırlı süre içerisinde ölçekte bulunan tüm alt boyuttaki becerilerin kazandırılmasında oturum amacının, kullanılan materyalin ilgisini çekmemesi, hasta olabileceği ya da oturumlara katılmak istemeyebileceği gibi bazı dışsal değişkenlerin de etkisi nedeniyle bazı eksiklikler ya da gelişiminin sağlanamadığı gözlenmiştir. Bu noktada hangi becerilerde değişim olmadığına değinecek olursak sırasıyla ileri konuşma becerileri, grupla iş yapma becerileri ve son olarak saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileridir. Bu becerilere dikkatle bakıldığında çalışma grubunu oluşturan çocukların tipik özellikleri olduğu (Çifci ve Sucuoğlu, 2005: 31-39) ve mevcut çalışmadaki gibi sınırlı sürelerde değil eğitim hayatı boyunca bu becerilerin gelişimi için çalışmalar, eğitimler sürdürülmesi gerektiği ayrıca ifade edilmesinde yarar olduğu söylenebilir. Diğer alt boyutta bulunan 9 beceride ise istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu, drama oturumları sonucunda öğrenci davranışlarının ÖDKL'ne (Ek-4) göre değerlendirilmesi sonucu nitel veriler ışığında görülebildiği belirtilebilir. Bu noktada bulgular bölümünde yer alan kontrol listesinde ilk oturumların ardından sonraki oturumlarda öğrencilerin aldıkları puanlarda hafif bir düşüşün olduğu gözlenmektedir. Bunun sebebinin öğrencinin motivasyonunun düşüklüğü, hasta olabileceği ya da dikkatini tam olarak verememiş, yapılan etkinliği anlayamamış olabileceğinden kaynaklanıyor olabilir. Bu noktada etkinliğin sağlıklı ve istenilen şekilde yürütülebilmesi için farklı değişkenlerin olduğu söylenebilir. Tüm bu değişkenlerin etkinliğin gerçekleştirildiği anda uyumlu olması gerektiği alan yazında da ifade edilmektedir (Adıgüzel, 2006:17-28; Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003:131-139; Köseoğlu ve Ünlü, 2006: 125-132).

İnsanların içinde bulunulan ekosistem ile açık bir etkileşim halinde olduğu bilinen bir durumdur (Anlıak ve Dinçer, 2005: 149-166). Bireyin sahip olduğu ya da edineceği bazı sosyal davranış ve beceriler zorluk ve problemleri aşmalarında yardımcı olacağı, bu amaç doğrultusunda bireyin bütün olan eğitim sürecinde edineceği beceriler ve kişiler arası ilişkilerin kalitesi, bireyin ileriki yıllardaki sosyal ve duygusal gelişimini dolayısıyla akranları ile ilişkilerini etkileyebilmektedir (Gülay, 2009: 82-83). Yapılan çalışmada, öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak etkinliklerle desteklenmiş olarak hazırlanan sosyal beceri gelişimi için drama oturumları ile eğitim alan çocukların temel sosyal beceriler, grupla iş yapma, ilişkiyi

başlatma ve sürdürme becerileri önceliğinde gelişiminin olduğuna yönelik bulgular bu doğrultuda literatürdeki çalışmalarla (Vural, 2006: 93; Koçyiğit ve Kayılı, 2008: 514; Görgülü, 2009:23; Topaloğlu, 2013: 91; Öziskender ve Güdek, 2013: 230; Dereli İman, 2014: 255; Günindi, 2011:138; Uysal ve Balkan, 2015: 47; Pekdoğan, 2016: 314) benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Saldırgan davranışlarıyla başa çıkma becerisinin geliştirilmesinin önemi bu çalışmada açıkça ortaya çıkmıştır. Çocuklarda öfke konusu çok fazla dikkat çeken bir konu olup çocukların öfke ile başa çıkabilmesi ve kontrol altına alabilmesi için ilginin başka yöne kaydırılması gibi çeşitli eğitim/öğretim yöntem/tekniklerinin olduğu belirtilmektedir (Avcıoğlu, 2007: 100; Wilde, 2006:137-139). Bu çalışmada saldırgan davranışları azaltmaya yönelik drama oturumlarının içerisine gömülmüş olarak verilmiştir. Yapılan analizler sonucu saldırgan davranışlarda hiçbir gelişimin ya da değişimin olmadığını söylemenin doğru olmayacağı fakat ilerleyen süreçlerde farklı ölçme değerlendirme araçlarıyla olumlu yönde bir değişimin ortaya konulabileceği söylenebilir.

Çevresiyle sürekli etkileşimi olan bireyler sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, toplumsallaşması ve saygınlık kazanması sorumluluk almasına bağlı olduğu ifade edilmektedir (Yurtal ve Yontal, 2006: 411). Buna göre üstlendiği görevleri zamanında bitirme, yerine getirme ve bunları tamamlamak için elinden gelen gayreti göstermelerine yönelik olan becerileri içerdiği (Cüceloğlu, 2002: 211) ve uygulanan ölçekte ve drama oturumlarında yer alan alt beceri olan grupla iş yapma becerisinde olumlu yönde değişimlerin olduğu, bu becerinin gelişiminde çocuklara sorumluluk, seçme hakkı verilmesiyle sağlandığı ifade edilebilir. Bu sayede de aldığı sorumlulukları yerine getiren bireylerde olumlu ya da olumsuz olarak ortaya çıkan sonuçları bulgularda da yer aldığı şekliyle sonuçları kabul etme becerilerinde gelişimlerinin olduğu alan yazında da belirtilmektedir (Doğan, 2008: 262; Yurtseven ve Kurt, 2013: 111). Genel olarak mevcut araştırma bulgularıyla sosyal becerileri değerlendirme ölçeği ve yaratıcı drama yönteminin sosyal becerileri geliştirmede etkili olduğu alandaki çalışmaların (O'Brennan, 2009:112; İpek, 1998:38; Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003:135; Akfırat, 2004:56; Eldeniz Çetin, 2005:45; Çoban,

2007:67; O'Neill, 2008:56-64; Ceylan, 2009:69-81) bulgularıyla da tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Özetle daha önce yapılmış olan çalışmalar bu araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bununla birlikte mevcut araştırmanın deseni olan sıralı dönüşümsel desenin doğası gereği nicel verilerin nitel verileri ve nitel verilerin nicel verileri desteklediği ve birbirleriyle benzer doğrultuda oldukları, bu anlamda deseninde olması gereken “çeşitlilik” kavramına ilişkin veri zenginliği elde edildiği ifade edilebilir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Otizm spectrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi çalışmanın amacı olup bu doğrultuda çalışma yürütülmüştür. Sonuç bölümünde araştırmanın bütününden elde edilen genel sonuçla birlikte OSB’li çocuklarla çalışan öğretmenlere ve konuyla ilgili araştırma yapmayı tasarlayan araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

OSB’li öğrencilerin yaşam durumlarının sınıf ortamında çözümlenmesi, yorumlanması; öğrencileri, çekingen tavırları aşarak düşünce üretmeye yöneltir. Mevcut durumu ve olaylar arasındaki neden sonuç ilişkilerini kavrayan öğrenciler, karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmede daha başarılı olmaktadır. Drama bir yönüyle doğaçlama bir iletişim ve etkileşim ortamı sağlamasından dolayı çocukların kendi performanslarını bütün yönleriyle sınıf içerisinde sergilenmesine olanak sağlar. Bu anlamda öğrenciler için SBDÖ alt boyutlarına göre drama yöntemine dayalı temel beceriler, temel konuşma becerileri, ileri konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri, ilişkiyi sürdürme becerileri, grupla iş yapma becerileri, duygusal beceriler, kendini kontrol etme becerileri, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, yönerge verme becerileri, bilişsel becerileri kapsayan drama ile sosyal becerilerin gelişimi için 17 drama oturumu hazırlanıp uygulanmış ve öğrencilerin öğretmenlerine uygulama öncesinde ve sonrasında SBDÖ’yi doldurmaları sağlanarak dramanın etkililiği incelenmiştir. Karma yöntem araştırması olmasından veriler kendi içinde analiz edilmiş olsa da birlikte yorumlanarak sunulmuştur. Sonuç olarak bakıldığında sosyal beceri kazanmalarına ve var olan becerilerini geliştirmelerinde dramanın etkili olduğu söylenebilir. Bu genel sonuç, konu ile ilgili yeni araştırmaların, daha büyük gruplarla ve farklı eğitici drama oturumlarıyla yapılmasına yol gösterebileceği söylenebilir.

6.2. Öneriler

Aşağıda bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre geliştirilen öneriler yer almaktadır. Bu nokta da ilk olarak öğretmenlere öneriler sunularak ebeveyn ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Öğretmenlere Öneriler

1. Öğretmenlerin çocukların sosyal becerinin geliştirilmesine yönelik olarak drama çalışmalarına ağırlık verebilirler.
2. Yapılan çalışmalara ailelerin de katılımının sağlanması ve bunun için ailelere çocukların sosyal becerilerini desteklemelerine yönelik eğitimler verilebilir.
3. Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine yönelik sağlıklı model olabilmelerinin sağlanması için dramaya ilişkin hizmet içi eğitim programlarını talep edebilirler.
4. Sosyal becerilerin geliştirilmesi ve desteklenmesine yönelik olarak sınıf içi ve sınıf dışı drama etkinlikleri yöntem ve teknikleri uygulayabilmeleri için eğitimlere katılabilirler.

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler

Konuyla ilgili araştırma yapmayı tasarlayan araştırmacılara yol göstermesi açısından şu şekilde öneriler sunulabilir.

1. Boylamsal çalışmalar gerçekleştirilerek farklı yaş gruplarından itibaren sosyal becerinin gelişimine yönelik katkı sağlanabilir.
2. Ebeveynlerle ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilebilir.
3. Destek eğitim almayan ebeveynlere yönelik çocuklarının sosyal becerilerin kazandırılmasına ilişkin ihtiyaç analiziyle başlayan bir eğitim programının hazırlanarak uygulanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç., Tekin-İftar, E. ve Yıkılmış, A. (2017). Effects of mother-delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with autism spectrum. Disorders. *The Journal of Special Education*, 50(4), 215–226.
- Adak A., İvrendi A. B. ve Kapıkıran N. A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(19), 19-28.
- Adams, L., Gouvousis, A., VanLue, M., & Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 87–94.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaşantılara dayalı öğrenme, yaratıcı drama ve süreçsel drama ilişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1), 31-38.
- Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-31.
- Adıgüzel, Ö. ve Timuçin, E. (2010). The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9 (1), 1741-1746.
- Akçamete, G. ve Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 61-77.
- Akfırat, F. Ö. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1), 39-58.
- Akfırat, F.Ö.(2004). *Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*, Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi öğretmen el kitabı* (4.Baskı). İstanbul: Özgür yayımları.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

- Anliak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, vol: 38, no: 1, 149-166.
- Atılğan, H., Nuri D. ve Kan, A. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (ed.) Hakan Atılğan. Ankara: Anı Yay
- Aslan, N. (2007). Drama kavramları N. Aslan (ed.), *dramada dört temel kavram, dört temel teknik: rol oyunu, doğaçlama, dramatisasyon ve oyun* (ss.35-37) İçinde. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
- Avcıoğlu, H. (2007). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi* (3.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163), 110-125.
- Bayhan, P. ve Yükselen, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklarda drama modelleri ve oyun. *Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3-4), 45-57.
- Beattie, R. G. & Kysela, G. M. (1995). A descriptive study of communicative intensions used by hearing teachers and preschool children with hearing loses. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 17, 32-41.
- Bieber-Schut, R. (1991). The use of drama to help visually impaired adolescents acquire social skills. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 85(8), 340-341.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theories and methods*. (5. baskı). Boston: Pearson.
- Bowman, M. (1994) Using video in research, Spotlights. <http://www.sfu.ca/medialab/cmns362/Spotlight45.pdf> (Erişim tarihi: 13 Kasım 2018).
- Boyd, J., Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D. L., Gomby, D. (2005). *Promoting children's social and emotional development through preschool education*. Pre-school Policy Brief, New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Council for Exceptional Children*, 71, 195-207.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6 (1), 97-113.
- Carlsmith J. M., Freedman J. L. ve Sears D. O. (2003). *Sosyal psikoloji* (çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- Catterall, J.S. (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: an experimental study. *Research in Drama Education*. 12(2):163- 178.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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 and Treatment of Children*, 33 (3), 371-393.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., and Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3),321–333.
- Creswell, J., and Plano Clark, V. L. (2007). *Understanding mixed methods research*. In J.Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp.1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W., and Zhang,W. (2009). The application of mixed methods designs to trauma research. *Journal of Traumatic Stress*, 22(6), 612–621. doi:10.1002/jts.20479.
- Curtis, A. and Cheng, L. (1998). Video as a source of data in classroom observation. *ThaiTESOL Bulletin*, 11 (2), 1-4.
- Cüceloğlu, D. (2002). *Savaşçı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çadır, D. (2008). *Zihin Engelli öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çağdaş, A., Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*, Arı Yay.
- Çetin, F., Bilbay, AA. ve Albayrak-Kaymak, D. (2001). *Çocuklarda sosyal beceriler: araştırmadan uygulamaya grup eğitimi*. Epsilon yay.
- Çifci İ. ve Sucuoğlu B. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihin engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Çifci İ. ve Sucuoğlu B. (2005). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi* (5.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çoban, E. Ç. (2007). *Sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 155-174.
- Daniels, L., & Roll, D. (1998). Group treatment of social impairment in people with mental illness. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 21(3), 273-278.
- Darıca, Nilüfer, Abidoğlu, Ülkü ve Gümüşcü, Şebnem (2011). *Otizm ve otistik çocuklar* (5. Baskı). İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Deasy, R. (2002). *Critical links: learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(1), 249-268.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dibek, E. (2003). *7-11 Yaş öğretilbilir zihinsel engelli çocuklarda eğitici dramının kelime kazanımına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dietert, R. R., Dietert, J. M., & Dewitt, J. C. (2010). Environmental risk factors for autism. *Emerging health threats journal*, 4, 7111. doi:10.3402/ehth.v4i0.7111
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(2), 261-286.

- Eldeniz, M. Ç. (2005). *Zihin engelli öğrenciler için drama yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elliott S. N., Sheridan S. M. & Gresham F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: a case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology, 27*, 197-222.
- Elliott S.N. & Busse R.T. (1991). Social skills assesment and intervention with children and adolescents. *School Psychology International, 12*, 63-83.
- Emecen, D. D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erbay, F. (2009). *Ana sınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eriksson, S. (2006). Drama theater education. the norwegion situation. *Zeitschrift fur Theatre Paedagogik, (49)* 5-9.
- Fazlıoğlu, Y. ve Eşme-Yurdakul, M. (2009). *Otizm*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Fielding, N. G. (2012). Triangulation and mixed methods designs: Data integration with new research technologies. *Journal of Mixed Methods Research, 6(2)*, 124-136.
- Freeman G.D., Sullivan K. & Fulton C.R. (2003). Effects of creative drama on selfconcept, social skills, and problem behavior. *Journal of Educational Research, 96(3)*, 131-139.
- Furman, L. (2000). In support of drama in early childhood education, again. *Early Childhood Education Journal, 27(3)*, 173-178.
- Giannakaki, M. S. (2005). Using mixed methods to examine teachers' attitudes to educational change: The case of the skills for life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in England. *Educational Research and Education, 11 (4)*, 48-323
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı yayıncılık.

- Gorard, S., & Taylor, C. (2004). What is ‘‘triangulation’’? Building research capacity. *Journal of the ESRC Teaching and Learning Research Programme Research Capacity Building Network*, 7, 7-9.
- Gönen, M. (2007). Dramaya merhaba. N. Aslan (ed.), *Çocuk eğitiminde drama yönteminin kullanılması* (ss.17-23) İçinde. Ankara: Oluşum Yayınları.
- Gönen, M. ve Nursel U. D. (2002). *Çocuk eğitiminde drama (Yöntem ve Uygulamalar)*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Görgülü, F. (2009). *Drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. D. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274. doi:10.3102/01623737011003255.
- Gresham, F. M. ve Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessments of adaptive behavior, social skills and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25(4), 367-81.
- Guest, G. (2013). Describing mixed methods research: An alternative to typologies: *Journal of Mixed Methods Research*, 7(2), 141-151. doi:10.1177/1558689812461179.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(22), 82-93.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1) 133-144.
- Hallahan D. P. & Kauffman J. M. (2006). *Exceptional learners: Introduction to special education* (10. Baskı). New Jersey: Pearson Education.
- Handley, Radley and Whipple. (2015). The relative effects of social stories and video modeling toward increasing eye contact of adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, ISSN: 1750-9467, (11) 101-111.
- Heward, W.L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.) Upper Saddle River, N. J.: Pearson.
- Hollingsworth, H. L., & Winter, M. K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: Importance placed on social-emotional

- behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1758-1781.
- Hunter, A. & Brewer, J. (2003). *Multimethod research in sociology*. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Hand book of mixed methods in social and behavioral research* (577-594). Thousands Oaks, CA: Sage.
- İlhan, A.Ç. (2006). *Yaratıcı drama H.Ö. Adıgüzel (ed.) ilköğretimde değişen yapı ve sanat eğitimi* (ss.423-432) İçinde. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- İçyüz, R. (2016). *İşitme kayıplı çocuğu kaynaştırmaya devam eden ebeveynlerin sorunlarının ve gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- İpek, A. (1998). *Eğitimde dramanın zihin engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma araştırmalar*. (Çev. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3th ed.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. doi:10.3102/0013189X033007014.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil yayıncılık.
- Kara, Y. ve Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 145-155.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. 4(2),65-76.
- Karadağ, H. (2008). *Adana ilindeki eğitilebilir zihin engelli çocukların sosyal gelişim özelliklerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karaman, E., & Efiltili, E. (2019). Investigation of social support perception and self-esteem as predictors of psychological resilience of parents who have children with special educational needs. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 112-120.
- Kaya, D. (2011). *Yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişmesinde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kelle, U. (2001). Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods. *Qualitative Research*, 2(1), 122-148.
- Koçyiğit S. ve Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*. 20, 511-516.
- Kolb S. M. & Maxwell C.H. (2003). Critical social skills for adolescents with high incidence disabilities: parental perspectives. *Council for Exceptional Children*, 69(2), 163-179.
- Köseoğlu, G. ve Ünlü, M. (2006). Coğrafya dersinde drama tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 13 (1), 125-132.
- Leaf, J. B., Oppenheim-Leaf, M. L., Call, N. A., Sheldon, J. B., Sherman, J. A., Taubman, M. , McEachin, J. , Dayharsh, J. & Leaf, R. (2012). Comparing the teaching interaction procedure to social stories for people with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45: 281-298. doi:[10.1901/jaba.2012.45-281](https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-281).
- Miller, H., Rynders, J., & Schleien, S. (1993). Drama: A medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation. *Mental Retardation (now called Intellectual and Developmental Disabilities)*, 31, 228-233.
- MEB. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) I. ve II. Kademe Eğitim Programı (Otistik Çocuklar İçin)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Morgül, M. (1999). *Eğitimde yaratıcı dramaya merhaba*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Morris, S. (2002). Promoting social skills among students with nonverbal learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 34(3), 66-70.
- Nikopoulos, C. K. & Keenan, M. (2004). Effects video modeling on social initiations by children with autism. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 37, 93-96.

- Nikopoulos, C. K. & Keenan, M. (2007). Using video modeling to teach complex social sequences to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 678-693.
- O'Brennan, L.M., Bradshaw, C.P. & Sawyer, A.L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bullyvictims. *Psychology in the Schools*. 46(2), 100–115.
- O'Neill, B.E. (2008). *Storytelling and creative drama: a dynamic approach to inclusive early childhood education*. Approved by the Committee on the Degree of Doctor of Education. Columbia University.
- Okvuran, A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, (1-2).
- Olçay-Gül, S., & Tekin-Iftar, E. (2016). Family generated and delivered social story intervention: Acquisition, maintenance, and generalization of social skills in youths with ASD. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(1), 67–78.
- Ömeroğlu, E. (2006). *Yaratıcı drama H.Ö. Adıgüzel (ed.) Okulöncesi işitme engelli çocukların kaynaştırılmasında yaratıcı drama eğitiminin kullanılması* (ss.154-159) içinde. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Önder, A. (2007). *Yaşayarak öğrenme için yaratıcı drama, kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri* (7.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Önder, A. (2012). *Yaşayarak öğrenme için yaratıcı drama, kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- 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. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/aji/issue/1540/18884>.
- Özbey, Ç. (2005). *Otizm ve otistik çocukların eğitimi*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Özbey, F. (2015). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere iş analizi temelinde tekstil işçiliği becerilerinin öğretilmesi: Eylem araştırması*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öziskender, G. ve Güdek, B. (2013). Orff Yaklaşımı ile Yapılan Okul Öncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*. 8(3), 213-232.

- Öztürk, A. (2007). *Dramaya merhaba. N.Aslan (ed.), Yaratıcı drama ve müzik* (ss.37-41) İçinde. Ankara: Oluşum Yayınları.
- Öztürk, A. (2001). *Yaratıcı drama yöntemi ile işlenen tiyatro dersinin öğretmen adaylarındaki sözel iletişim becerilerine etkileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Pekdoğan, S. (2016). Hikâye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 41(183), 305-318.
- Sadock, B. J. & Sadock, V. A. (2012). *Çocuk ve ergen psikiyatrisi kısaltılmış temel kitabı*. (çeviren: Nurullah Bolat). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.
- Sağlam, T. (2004). Dramatik eğitim: Amaç mı? Araç mı?. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17, 4 22.
- Sağlamöz, G. (2006). *Yaratıcı drama. H.Ö. Adıgüzel (ed.), Bir eğitim yöntemi olarak drama* (ss. 89-102) İçinde. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- San, I. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 23, 2, 573- 582.
- San, I. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama, *Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı*, 2 (7), 148-160.
- Sandelowski, M. (2003). *Tables or tableaux? The challenges of writing and reading mixed methods studies*. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 321-350). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement.
- Sands D.J., Kozleski E.B. & French N.K. (2000). *Inclusive education for the 21st century, a new introduction to special education*. United States of America: Wadsworth Thomson Learning.
- Sarı, E. (2007). *Ana sınıfına devam eden 5-6 yaş çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarı, H. (2015). Uygulamalı Davranış Analizinin Kökleri. P. A. Alberto, & A. C. Troutman içinde, *Uygulamalı Davranış Analizi (Eğitimciler için)* (H. Sarı, Çev., s. 1-20). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Sazak, E. (2003). *Zihin engelli bireyler için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seevers R.L. & Jones- Blank, M. (2008). Exploring the effects of social skills training on social skill development on student behavior. *National Forum of Special Educational Journal*, 19(1), 1-8.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya (8.Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Skoulos, V. & Tryon, G.S. (2007). Social skills of adolescents in special education who display symptoms of oppositional defiant disorder. *American Secondary Education*, 35(2), 103-115.
- Şad, E. D. (2007). *Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul başarılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şeker, R., & Kartal, T. (2017). Fen eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 17-29.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs*. In A. Tashakkori ve C. Teddlie (Eds.). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, (pp. 671-701). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yay
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri (2.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Thomas, R. M. (2003). *Blending qualitative and quantitative research methods in theses And dissertation*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Tominey, S., & Rivers, S. E. (2012). Social--emotional skills in preschool education in the state of Connecticut: Current practice and implications for child development. *Report submitted to the William Casper Graustein Memorial Fund on July, 6*.
- Topaloğlu, A. Ö. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Töret, G. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Özellikler*. H.İ. Diken ve H. CeberBakkaloğlu (Ed.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu (2. Baskı) (191- 228)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Tuluk, N. (2003). Yaratıcı drama. *Pivolka Dergisi*, 3 (12),10.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(1), 136-152.
- Uysal, A. ve Balkan, İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*. 35(1), 27-56.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Vandermeer, J., Beamish, W., Milford, T., & Lang, W. (2015). iPad-presented social stories for young children with autism. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(2),75–81.
<https://doi.org/10.3109/17518423.2013.809811>.
- Vural, E. D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Webber, J. & Scheuermann, B. (2007). *Educating students with autism*. USA: Pro-ed.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 33(1), 105-124.
- Wetherby, A. M. ve Prizant, B. M. (2007). *Autism spektrum disorders*. Baltimore: Paul H. Publishing Co.
- Wetherby, A., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H., & Lord, C. (2004). Early indicators of autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 473–493.
- Wilde, J. (2006). Öfke sorunu yaşayan çocuklara yönelik uygulamalar. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*. 39(1), 135-152.
- Woolley, C.M. (2008). Meeting the mixed methods challenge of integration in a sociological study of structure and agency. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(1), 7-25.doi: 10.1177/1558689808325774.
- Yauch, A.C. & Steudel, J.H. (2003). Complementary use of qualitative and quantitative cultural assesment methods. *Organizational Research Methods*, 6 (4), 465-481.

- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9.bs.)*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yurtal, F. ve Yontar, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden beledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15(2) 401-419.
- Yurtseven, L. ve Kurt, G. (2013). Okul öncesi eğitimin ve annelerin hikâye kitabı okumasının çocukların sosyal beceri gelişimi ile ilişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 37(2), 99-119.
- Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri el kitabı (1.Baskı)*. Ankara: Asil Yayınları.

EKLER

Ek-1. Drama Uygulamaları Güvenirlik Formu.....	80
Ek-2. SBDÖ.....	81
Ek-3. Katılımcı Bilgi Formu.....	84
Ek-4. Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi.....	85
Ek-5. Gönüllü Katılım Formunu.....	86
Ek-6. Drama Oturumları Planları.....	87
Ek-7. Drama Oturumları Uygulama Fotoğrafları.....	95
Ek-8. Araştırma İzin Belgeleri.....	98
Ek-9. Çağdaş Drama Derneği 1.Aşama Katılım Belgesi.....	102
Ek-10. Özgeçmiş.....	103

Ek- 1.**Drama Uygulamaları Güvenirlik Formu**

- 1: hiç
2: kısmen
3: tamamen

No		1	2	3	Açıklama
1	Yaratıcı drama öncesi öğrencilerin dikkatini çeker.				
2	Isınma oyunlarına yer verir.				
3	Isınma oyunlarından canlandırmaya uygun bir geçiş yapar.				
4	Öğrencilerin anlayacağı yönergeler verir.				
5	Canlandırma aşamasında yaratıcı drama planındaki hedeflere uyar.				
6	Grup oluşumlarında öğrencilerin uygun grup oluşturmalarına yardımcı olur.				
7	Öğrencileri dinler.				
8	Öğrencileri izler.				
9	Yaratıcı drama esnasında zamanı planladığı şekilde kullanır.				
10	Yaratıcı drama esnasında öğrencileri hedeflenen konulardan haberdar eder.				
11	Etkinlikler sırasında öğrencilere söz hakkı verir.				
12	Öğrencilerin etkinliklere katılması için yol gösterir.				
13	Yaratıcı drama etkinliğinde planlanan amaca yönelik materyal kullanır.				
14	Öğrencilerin grup dinamiğine uygun değerlendirme yapar.				
15	Değerlendirme aşamasında öğrenci yorumlarını dinler.				
16	Yaratıcı drama sürecini planladığı şekilde sonlandır.				

Ek-2. SBDÖ

SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ(7-12)					
Değerlendirme <u>yapan</u> kişinin adı-soyadı:					
Değerlendirme <u>yapılan</u> kişinin adı-soyadı:					
<p>YÖNERGE: Aşağıda Çocukların sahip olması gereken sosyal beceriler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun daha sonra değerlendirmeyi yaptığımız çocuğun sahip olduğu sosyal becerilerin karşısındaki duruma uygun olanına (X) işareti koyunuz. Gözleme olanağı bulamadığımız beceriyi boş bırakınız. Verdiğiniz samimi cevaplar için teşekkür ederiz.</p>					
	Her zaman	Çok sık yapar	Genellikle yapar	Az yapar	Hiçbir zaman yapmaz
TEMEL SOSYAL BECERİLER					
Çevresinde gelişen olayları gözlemler (Çevresinde yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinir.)					
Konuşurken, sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için mimikler kullanır.					
Konuşurken, sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için jestler kullanır.					
Birlikte olduğu insanlara karşı hissettiği duygulara göre arasındaki mesafeyi ayarlar(uzak ya da yakın durur).					
Başkalarıyla ilişkilerinde, karşısındakine duygularını aktarmak için bedensel teması kullanır(Sarılma, öpme, kucaklama, kolları tutma, sırtı tutma vb).					
İçinde bulunduğu ortama göre (başkalarıyla konuşurken, dinlerken) beden duruşunu sergiler.					
Başkalarıyla etkileşim halindeyken (başkalarıyla konuşurken, dinlerken) göz kontağı kurar.					
Daha önce neler söylediği sorulduğunda tekrar söyler.					
Kıyafet temizliğine dikkat eder.					
Başkaları konuşurken konuşmanın içeriğine uygun geri bildirimde bulunur.					
Eşyalarını (kalem, silgi, oyuncak vb.) başkalarıyla paylaşır.					
Başkalarıyla gerektiğinde işbirliği yapar.					
Başkaları konuşurken dinler.					
TEMEL KONUŞMA BECERİLERİ					
Konuşmayı başlatır.					
Konuşmayı sürdürür.					
Konuşmayı bitirir.					
Konuşmayı bitirdikten sonra yeniden başlatır.					
İLERİ KONUŞMA BECERİLERİ					
Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.					

Konuşmasını, konuşmanın içeriğine uygun olmayan duraklamalar yapmadan sürdürür.									
Konuşurken başkaları tarafından anlaşılabilmek için konuşma hızını ayarlar.									
Konuşurken, konuşmada yer alan duygu ve düşüncelerin anlamına ışık tutan vurgulamalarda bulunur.									
Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.									
İLİŞKİYİ BAŞLATMA BECERİLERİ									
İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.									
Tandığı kişileri başkalarına tanıtır.									
Tandığı kişilerle karşılaşınca gülümser.									
Tandığı kişilerle karşılaşınca selam verir(Sözlü ya da başıyla).									
Kendisinden farklı olan arkadaşlarıyla birlikte olur.									
İLİŞKİYİ SÜRDÜRME BECERİLERİ									
Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.									
Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.									
Gereksinim duyduğunda izin ister.									
Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.									
Birisine zarar verince özür diler.									
Bir şey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.									
GRUPLA İŞ YAPMA BECERİLERİ									
Bir gruba katılmak için grup üyelerinden izin alır.									
Grup faaliyetlerine katılır.									
Grupta iş bölümüne uyar.									
Grupta sorumluluğunu yerine getirir.									
Sınıf arkadaşlarına oyun oynamayı teklif eder.									
Oynanmakta olan oyuna katılmayı teklif eder.									
Arkadaşlarına yeni oyunlar oynamayı teklif eder.									
DUYGUSAL BECERİLER									
Başkalarıyla ilgili olumsuz duygularını ifade eder.									
Başkalarıyla ilgili olumlu duygularını ifade eder.									
Başkalarının kendisine karşı neler hissettiğini ifade eder.									
Gerektiğinde kendisi ile ilgili olumlu ifadeler kullanır.									
Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.									
Başkalarından farklı olan düşüncelerini söyler.									
KENDİNİ KONTROL ETME BECERİLERİ									

Ek-3.**Katılımcı Bilgi Formu**

Bu araştırmanın amacı *Otizm Spectrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkiliğinin İncelenmesi* 'dir. Verdiğiniz bilgiler yalnızca araştırma için kullanılacaktır. Araştırmaya katıldığınız için çok teşekkür ederim.

Ebeveynlere İlişkin Bilgiler**Anne**

Yaşı: Mesleği:

Eğitim Durumu: () Eğitim almamış () Okur-yazar () İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu () Lisans Üstü

Baba

Yaşı: Mesleği:

Eğitim Durumu: () Eğitim almamış () Okur-yazar () İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu () Lisans Üstü

Başka otizmlili çocuk var mı? () Var () Yok Varsa kaç kişi?.....

Ailedeki toplam çocuk sayısı:

Öğrenciye İlişkin Bilgiler

Cinsiyeti:..... Yaşı:..... Otizm tanı yaşı:.....

Devam ettiği okulun adı:..... Sınıfı:..... Sınıf mevcudu:

Kaç yıldır devam ettiği:yıl

Rehabilitasyon merkezinde destek eğitim veriliyor mu?

Aileye: ()Evet ()Hayır Öğrenciye ()Evet ()Hayır

Ek-4.

Öğrenci Davranışları Kontrol Listesi

Öğrenci kod adı:.....

Drama oturum no:.....

No	Davranış	Uygun davranış	Uygun olmayan davranış	Davranış yok
1	Protesto davranışlarını kimseye (kendisine, başkasına) zarar vermeden gösterir.			
2	Sözel ifadelerde sıra alma davranışı gösterir.			
3	Etkinliklerde sıra alma davranışı gösterir.			
4	İstendiğinde sözel ve/ veya sözel olmayan cevaplar verir.			
5	Öğretmenin yönergelerini dinler.			
6	Öğretmenin yönergelerine uygun tepkiler verir.			
7	Arkadaşlarını dinler.			
8	Arkadaşlarının ifadelerine uygun tepki verir.			
9	Grup faaliyetlerine katılır.			
10	Grupta iş bölümü yapar.			
11	Grupta sorumluluğu yerine getirir.			
12	İçinde bulunduğu ortamın özellikleri ve/veya etkinliklere uygun davranışlarda bulunur.			
13	Başkalarıyla uygun selamlaşma davranışlarında (sözel+sözel olmayan, selamlaşması, gülümsemesi) bulunur.			
14	Gerektiğinde soru sorar.			
15	Kendisine soru sorulduğunda cevap verir.			

Ek-5.

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, **Otizm Spectrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi** başlıklı bir araştırma olup, çalışma **Belgin SEVGİ İÇYÜZ** tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile otizmli öğrencilerin eğitimlerinin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, anket doldurmanız istenerek sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma süresince korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Danışman :Yrd.Doç.Dr. Erkan EFİLTİ
Araştırmacı Adı : Belgin SEVGİ İÇYÜZ
Adres : Necmettin Erbakan Üni.
Mail : belginsevgi@gmail.com
Cep Tel :0555 704 00 01

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek-6. Drama Oturum Planları

Not: Rastgele seçilerek verilmiştir.

İKİNCİ OTURUM

Tarih:

Mekan:

Konu: Selamlaşma

Katılımcılar: 7-12 yaş arası otizmli çocuklar

Süre: 40 dk

Araç ve Gereçler:

Yöntemler: Yaratıcı Drama

Teknikler: Oyun, canlandırma, lider rolde,

Kazanımlar:

Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser, selam verir (sözlü ya da başıyla)

Isınma Çalışmaları

Etkinlik 1 : Sınıfta herkes karışık olarak dağılır. Lider şimdi hızlıca yürüyün, yavaş yürüyün, durun etrafa bakın gibi yönergeler verilir. Karşılaştığımız kişilere gülümseyin ve selam verin. Gerekli görülen yerde lider role girer.

Etkinlik 2 : Çocuklar çember olur ve bir ebe seçilir. Çemberdeki çocuklar ; Selam vermeden geçme, Arkadaşına merhaba de, Merhaba merhaba, tekerlemesini söylerken ebe çember dışında bekler. Tekerleme bitince ebe çocuklardan birinin sırtına dokunur. Ebe ve sırtına dokunan kişi tokalaşır ve birbirlerine merhaba der. Sonra koşarak çemberde boş kalan yeri kapmaya çalışırlar. Boş yeri kapan oyuna devam eder diğeri ebe olur. Oyun çocukların hepsi ebe olana kadar devam eder.

Canlandırma

Etkinlik 3 : Çocuklar sandalyelerine otururlar ve lider hikaye anlatmaya başlar. Ömer sabah okula giderken Emel teyze ve Mahmut amcayla karşılaştı. Günaydın Emel teyze günaydın Mahmut amca diye onları selamladı. Onlar da günaydın Ömer dediler. Kendilerine selam verdiği için Ömer'i çok beğendiler. Şu Ömer ne kadar nazik ve görgülü bir çocuk dediler. Ömer okula gitti, arkadaşları ve öğretmeniyle selamlaştı. Günaydın öğretmenim, günaydın arkadaşlar. Öğretmeni ve arkadaşları da Ömer'e günaydın dediler. Ömer derslerini dinledi arkadaşları ile

oyladı ve okul bitince öğretmeni ve arkadaşlarına iyi günler dileyerek eve gitti. Eve gittiğine evde misafir vardı. Ömer içeri girdi misafirlere hoş geldiniz dedi ve derslerini yapmak için odasına gitti. Ertesi gün arkadaşları Ömer'i ziyarete geldiler. Lider hikayeyi burada kesip çocuklara bundan sonra ne olabilir, Ömer arkadaşlarını nasıl karşıladı diye sorar. Çocukların cevaplarına göre hikaye tekrar düzenlenir ve canlandırılır.

Değerlendirme

Etkinlik 4: Farklı selamlaşma şekillerinin olduğu resimler dağıtılır ve çocuklar resimleri boyarlar. Boyanan resimler sınıf panosuna asılır.

BEŞİNCİ OTURUM

Tarih:

Mekan:

Konu: Duygular

Katılımcılar: 7-12 yaş arası otizmli çocuklar

Süre: 40 dk

Araç ve Gereçler: Duygu kartları, boyama malzemeleri, duygu resimleri, Kurt maskesi, kırmızı başlık, eşarp

Yöntemler: Yaratıcı Drama

Teknikler: Oyun, dramatizasyon, lider rolde, canlandırma

Kazanımlar:

Başkalarıyla ilgili olumlu ve olumsuz duygularını ifade eder.

Isınma Çalışmaları

Etkinlik 1 : Lider çocukları ikili eşlere ayırır ve her duyguya bir hareket tayin edilir. Örneğin mutluluk deyince sarılmak, kızgınlık deyince sırt sırta dönmek, şaşkınlık deyince birbirine dönüp elleri ağza götürüp şaşırmak vb. Müzik eşliğinde dans edilir, müzik susunca öğretmen bir duygu adı söyler ve eşler de doğru hareketi yapmaya çalışırlar. Gerekli görürse lider role girer.

Etkinlik 2 : Öğretmen önceden hazırladığı duygu kartlarını (kızgın, üzgün, mutlu, şaşkın, korkmuş, vb) yere ters olarak koyar çocuklar sırayla birer kart alır ve karttaki olay ve duygunun ne olduğu neden bu tepki verildiği konuşulur. İfade etmekte

zorlanan çocuklara ipucu sunulur, yardımda bulunulur. Bütün çocuklar kartlarındaki duyguyu ve olayı ifade ettikten sonra kartlardaki olay ve duygu canlandırılır.

Canlandırma

Etkinlik 3: Lider çocuklara size bir hikaye anlatacağım der ve Kırmızı başlıklı kız hikayesini okumaya başlar. Hikayeyi okurken Kırmızı başlıklı kızın ormanda yürürken mutlu, anneannesinin kurdu görünce korkmuş, kırmızı başlıklı kız kurdun anneannesinin yerine geçtiğini görünce şaşırmış olduğu vurguları yapılır. Hikayenin sonunda ne olabileceği anlatılmaz. Çocuklardan sonuçla ilgili fikirleri alınır. Çocuklara kurt maskesi, kırmızı başlık ve eşarp dağıtılır. Çocuklar kendi sonlarına göre hikayeyi canlandırırlar.

Değerlendirme

Etkinlik 4 : Lider, hangi durumlarda kızarız, mutlu oluruz, üzülürüz gibi sorularla çocukların düşünceleri alınır. Duygu ifadeli resimler boyatılır ve Eğer Sen de Mutluysan şarkısı söylenir

Eğer sende muyluysan alkışla

Eğer sen de mutluysan alkışla

Eğer sen de muyluysan ve bunu biliyorsan

Eğer sen de mutluysan alkışla,

Eğer sende muyluysan parmak şıklat

Eğer sen de mutluysan parmak şıklat

Eğer sen de muyluysan ve bunu biliyorsan

Eğer sen de mutluysan parmak şıklat

Eğer sende muyluysan ayaklarını vur

Eğer sen de mutluysan ayaklarını vur

Eğer sen de muyluysan ve bunu biliyorsan

Eğer sen de mutluysan ayaklarını vur

Eğer sende muyluysan hey diye bağır

Eğer sen de mutluysan hey diye bağır

Eğer sen de muyluysan ve bunu biliyorsan

Eğer sen de mutluysan hey diye bağır heyyyyyy

YEDİNCİ OTURUM

Tarih:

Mekan:

Konu: Duygular

Katılımcılar: 7-12 yaş arası otizmli çocuklar

Süre: 40 dk

Araç ve Gereçler: Kuklalar

Yöntemler: Yaratıcı Drama

Teknikler: Oyun, canlandırma, lider rolde,

Kazanımlar:

Konuşurken konuşma hızını ayarlayarak duygu ve düşüncelerinin anlamına ışık tutan vurgulamalar yapar.

Isınma Çalışmaları

Etkinlik 1 : Lider şimdi sizinle çok eğlenceli bir oyun oynayacağız der çocukların yan yana sıra olmasını ister. En baştakinden başlayarak sayı saymaya başlanır yanındaki çocuk arkadaşının söylediği sayıdan sonraki sayıyı söyler en sondaki çocuğa kadar oyun böyle devam eder. 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 oyun hızlandırılarak, yavaşlatılarak, mutlu, kızgın veya şaşkın şekilde sayı sayma yapılır, çocukların ilgisine göre birkaç kere devam eder.

Etkinlik 2 : Çocuklar yere yan yana otururlar Şimdi farklı şekillerde konuşacağım der ve vurgu ve tonlamaları değiştirerek, mutlu, kızgın veya şaşkın konuşmaya başlar. Merhabaaa, bugün ne kadar güzel bir gün, Ahmettttt sabah kahvaltı yaptın mı..... gibi sonra da çocuklardan sırayla gelip gruba istedikleri tonlarda, istedikleri duygu da ve hızda bir şeyler söylemelerini ister. Yardıma ihtiyaç duyan çocuklara yardım edilir ipucu verilir.

Canlandırma

Etkinlik 3 : Lider elinde iki kukla ile çocukların karşısına geçer. Elimde gördüğünüz kuklalar benim arkadaşlarım Dadi ve Madi onlar sürekli birbirleri ile konuşurlar. Kuklaları ellerine takar ve konuşturur. Siz de arkadaşlarımı konuşturmak ister misiniz diye sorar ve sırayla çocukları ikili olarak çağırır ve her birinin eline bir kukla takarak çocukların kuklaları konuşturması için fırsat verir. Nasıl başlayacağını bilemeyen çocuklara ipucu sunabilir.(Merhaba nasılsın, bugün hava güneşli Çocuklar

kuklalara yeni isimler takabilir, istedikleri bir konu hakkında konuşabilir. Çocuklar konuşurken yavaş, hızlı, neşeli, kızgın gibi tonlamalar yaparak konuşurlar. Gerekli görürse lider role girer.

Değerlendirme

Etkinlik 4 : Çocuklar konuşurken sesimizi ayarlamalıyız, kızgın olduğumuzu, mutlu olduğumuzu arkadaşlarımıza belli etmemiz gerekir. Çocuklar el ele tutuşarak daire olurlar ve daba daba dab şarkısını söylerler.

Ben çok üzgün konuşurum daba daba dab dap daba daba dap (üzgün surat ve ses yapılır.)

Ben çok korkmuş konuşurum daba daba dab dap daba daba dap (korkmuş surat ve ses yapılır..)

Ben çok mutlu konuşurum daba daba dab dap daba daba dap (mutlu surat ve ses yapılır.)

Ben çok kızgın konuşurum daba daba dab dap daba daba dap (kızgın surat ve ses yapılır.)

ONUNCU OTURUM

Tarih:

Mekan:

Konu: Başarısızlıkla baş etmek

Katılımcılar: 7-12 yaş arası otizmli çocuklar

Süre: 40 dk

Araç ve Gereçler: Tavşan ve kaplumbağa hikaye kitabı, tavşan ve kaplumbağa maskeleri sandalye, resim kağıdı ve boya kalemleri

Yöntemler: Yaratıcı Drama

Teknikler: Oyun, lider rolde, dramatizasyon , soru cevap

Kazanımlar:

Başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılar.

Isınma Çalışmaları

Etkinlik 1 : Çocuk sayısından bir az sandalye getirilir. Çocuklara müzik çalacağı müzikle dans edecekleri ve müzik durunca herkesin bir sandalyeye oturmaya çalışması söylenir. Ayakta kalan oyundan çıkar ve arkadaşlarının oyunu bitirmesini

bekler. Kurallara uymayanların da oyundan çıkacağı ve sessizlik kösesinde beklemleri gerektiği söylenir. Oyun tek çocuk kalana kadar devam eder kazanan çocuk alkışlanır. Çocukların isteğine göre oyun tekrar oynanabilir.

Etkinlik 2 : Çocuklar çember olur ve bir ebe seçilir. Ebe olan çocuk çemberin ortasına geçer ve Çocuklara dev, cüce yönergeleri verir. Dev dediğinde çocuklar kalkacak, cüce dediğinde oturacaklardır. Yanlış yapanlar oyundan çıkıp, oyunun bitmesini sessizce beklemek zorundadır. Oyun tek kişi kalan kadar devam eder.

Canlandırma

Etkinlik 3: Çocuklar çember olur ve lider tavşan ve kaplumbağa hikayesini anlatır. Bir varmış bir yokmuş bir tavşan ile kaplumbağa varmış. Tavşan ben çok hızlıyım kimse benden hızlı koşamaz diyerek etrafta dolaşmış. Birden karşısına kaplumbağa çıkmış ve tavşan kaplumbağaya benimle yarışmak ister misin diye sormuş. Tavşan kaplumbağadan hızlı olduğunu ve onu yeneceğinden eminmiş. Kaplumbağa tavşana bakmış bu ukala tavşana bir ders vermenin zamanı geldi diye düşünmüş ve tamam seninle yarışmayı kabul ediyorum demiş. Herkes toplanmış, tavşan ve kaplumbağa başlangıç çizgisine gelmişler arkadaşları yarışı başlatmış. Tavşan hızlıca koşmaya başlamış, kaplumbağa ise yavaş yavaş ama emin adımlarla ilerliyormuş. Tavşan biraz koştuktan sonra bu kaplumbağa çok yavaş nasılsa bana yetişemez diyerek bir ağacın altında uyumaya başlamış. Kaplumbağa ise yarışı hiç bırakmamış ve yavaş yavaş da olsa tavşana yetişip onu geçmiş. Tavşan uyandığında bir de ne görsün Kaplumbağa bitiş çizgisine varmak üzereymiş. Tavşan hızlıca koşmaya başlamış ama yetişmeden kaplumbağa yarışı birinci bitirmiş. Tavşan çok üzülmüş ama yapacak bir şey yokmuş. Tavşan da kaybetmenin başarısız olmanın ne demek olduğunu anlamış. Rol dağılımları yapılır, çocuklara rollerine göre tavşan veya kaplumbağa maskeleri dağıtılır ve hikaye canlandırılır. Gerekli gördüğü yerde lider role girer.

Değerlendirme

Etkinlik 4 : Evet çocuklar siz tavşanın yerinde olsanız ne yapardınız? Yapamadığınız bir şey olduğunda ne yapıyorsunuz? sorularıyla herkesin başarısız olabileceği ve bunun çok normal olduğu konuşulur. Hikayenin resimleri dağıtılır ve çocuklardan boyamaları istenir. Yapılan resimlerden yeni bir hikaye kitabı oluşturulur.

ON DÖRDÜNCÜ OTURUM

Tarih:

Mekan:

Konu: İşbirliği

Katılımcılar: 7-12 yaş arası otizmli çocuklar

Süre: 40 dk

Araç ve Gereçler: İşbirliği resimleri ,kalem ,pastel boya, tavşan maskesi

Yöntemler: Yaratıcı Drama

Teknikler: Oyun,lider rolde, rol oynama, dramatizasyon

Kazanımlar:

Başkalarıyla gerektiğinde işbirliği yapar.

Isınma Çalışmaları

Etkinlik 1: Çocuklar daire olur, lider sizinle tavşan tazı oyunu oynayacağız der ve bir tazı bir de tavşan seçer. Diğer çocuklar halka olur, tazı halkanın dışında olacak şekilde tavşana dokunmaya çalışır. Tavşan kaçır gereksinim duyduğunda halka bana yardım et der ve halka tavşana yardım ederek duruma göre tavşanı içeri veya dışarı çıkarabilir. Çember genişleyip daralarak tavşanı dışarıda tutmaya çalışacak. Çemberdekilerin çemberi bozmadan işbirliği içinde tavşanı koruması gerekir.

Değerlendirme: Oyunumuzu sevdiniz mi? Tavşanı korumak için ne yaptınız? Tek başınıza olsanız tavşanı koruyabilir miydiniz? İşbirliği yapmanın önemi konuşulur ve diğer etkinliğe geçilir.

Etkinlik 2 : Çocuklar halka olurlar ve birbirlerinin ellerini sımsıkı tutarlar. Bir ebe seçilir ve bu ebe halkayı ayırmaya çalışır. Ebe halkayı ayırdığı yere girer ve halkayı bozan kişi ebe olur. Lider çocuklara çocuklar bakım işbirliği yapıp çemberi sıkı tuttuğunuzda kimse çemberi bozamıyor der ve çocukları amaçtan haberdar eder.

Canlandırma

Etkinlik 3 : Lider çocukları çember şeklinde oturtur ve Pınar ve Alper Piknikte hikayesini okumaya başlar. Pınar ve Alper adında iki kardeş varmış. Aileleriyle beraber pikniğe gideceklermiş. Sabah erken kalkıp hazırlanmaya başladılar, kıyafetlerini giydiler. Mutfağa gidip anne ve babalarına yardım ettiler. Hep beraber piknik sepetini ve piknikte lazım olacak bütün eşyaları hazırladılar. Pınar annesine Alper babasına yardım ediyordu. İşbirliği yaptıkları için çok kolay hazırlandılar.

Daha sonra mangalı, piknik sepetini, topu ve diğer eşyaları yine işbirliği içinde arabaya koydular. Herkes çok mutlu görünüyordu. Piknik yapacakları yere geldiklerinde yine iş bölümü yaparak hemen hazırlandılar. Pınar halıyı serdi, anneleri hamağı kurdu , Alper odun topladı, babaları ise piknik sepetini arabadan çıkardı. Sonra pikniğe gelen diğer arkadaşları ile oyunlar oynadılar. Bu arada annesi ve babası yemek hazırlıyordu. Oyundan sonra çok acıkmışlardı oturup hep beraber yemek yediler, karpuz yediler. Beraber oldukları için çok mutluydular. Sonra yine hep beraber eşyalarını toplayıp arabaya koydular ve çöplerini toplayıp çöpe attılar. İşbirliği yaptıkları için işler hemen bitti. Arkadaşlarına veda edip arabalarına bindiler ve evlerine gittiler. Herkes sorumluluğunu yerine getirdiği ve ailesine yardım ettiği için çok mutlu oldu. Hikaye bittikten sonra rol dağılımları yapılarak oyun canlandırılır.

Değerlendirme

Etkinlik 4 :Alper ve Pınar ne yaptılar? Neden anne ve babalarına yardım ettiler? Sorularıyla işbirliği ve yardımlaşmanın önemi konuşulur ve işbirliği ile ilgili resimler boyanır.

Ek-7. Drama Oturumları Uygulama Fotoğrafları

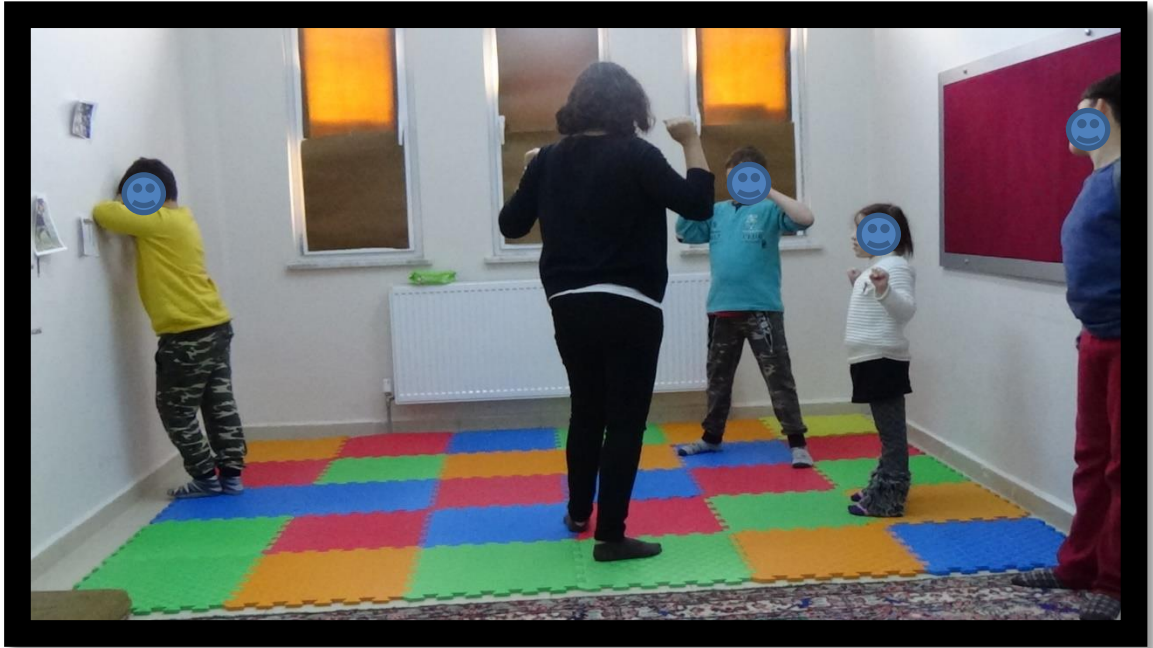
(Not: Fotoğraflar rastgele seçilmiştir)

Fotoğraf 1



Açıklama: 12. oturum, boyama resimleri ve boya kalemleriyle kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirerek değerlendirme etkinliğine aittir.

Fotoğraf 2



Açıklama: 6. oturum, ilk tanıştığı kişilere kendisini tanıtmayı, bir gruba katılmak için grup üyelerinden izin alması ve grup faaliyetlerine katılmasını amaç edinmiş etkinliğin gerçekleştirilmesi etkinliğine aittir.

Fotoğraf 3

Açıklama: 15. oturum, tanıdığı kişileri başkalarına tanıştırmayı amaçlayan etkinliğe aittir.

Fotoğraf 4

Açıklama: 5. oturum, hikaye kitabına ilişkin oyun ve canlandırma yapma etkinliğine aittir.

Fotoğraf 5

Açıklama: 16. oturuma ilişkin başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözmesi, başkalarıyla olan problemlerini kavga etmeden çözmesi, başkalarıyla konuşurken konuşmanın içeriğine uygun geri bildirimde bulunmasını amaçlayan etkinliğe aittir.

Fotoğraf 6

Açıklama: 17. oturuma ilişkin tanıdığı kişilerle karşılıklı selam vermesini (sözlü ya da başıyla), sınıf arkadaşlarına oyun oynamayı teklif etmesini, Oynanmakta olan oyuna katılmayı teklif etmeyi, arkadaşlarına yeni oyunlar oynamayı teklif etmesini amaçlayan etkinliğe aittir.

Ek-8. Araştırma İzin Belgeleri



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 48178250-300-E.41720
Konu : Araştırma İzni (Belgin SEVGİ
İÇYÜZ)

31/07/2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 10/07/2017 tarihli ve 71052239-300-E.37156 sayılı yazınız.

Enstitünüz Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Belgin SEVGİ İÇYÜZ'ün "Otizm Spectrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi" adlı tezi kapsamında araştırma yapma isteği ile ilgili Eskişehir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 25.07.2017 tarih ve 11266347 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Tahir YÜKSEK
Rektör Yardımcısı

Ek: Resmi Yazı ve Ekleri (3 Sayfa)



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/11266347
Konu: Araştırma Projesi

25.07.2017

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 24/07/2017 tarih ve 11202253 sayılı olur.
b) 11/07/2017 tarih ve E.9492 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Barış HANCI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

EKLER :

- 1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
- 2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Adres :

Nişantaşı Mh. Dr. Hulisi Baybal Cd. 12/18
Selçuklu/KONYA



Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://ovr.kocoglu.meb.gov.tr> adresinden 7a8a-58ed-3b3d-9247-0fd7 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/11202253
Konu : Araştırma Projesi

24.07.2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Necmettin Erbakan Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 11/07/2017 tarih ve E.9492 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Belgin SEVGI İÇYÜZ' ün "Otizm Spectrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkinliğinin İncelenmesi" başlıklı uygulama çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Abdulkuddüs BURDAK
Şube Müdürü

OLUR
.../07/2017

Barış HANCI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK:
Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Adı: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorga.meb.gov.tr> adresinde 0f91-526d-349f-87d4-7be4 koda ile teyit edilebilir.

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adi Soyadı	Belgin SAĞVİ İÇYÜZ
Kurum/Üniversitesi	Nevşehir Fatihkarı Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Zübeyde Hanım Özel Eğitim Uygulama Merkezi 1. Kademe
Araştırmanın Konusu	Olumsuz Spesifik Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkinliğinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Katılımcı Bilgi Formu
Gözetilenecek Birimler	

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhatap (Üyemin Adı ve Soyadı)	Gerekçesi

KOMİSYON

25/05/2013

Komisyon Başkanı

Barış HANCI

Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye

Ebru BOĞA

Öğretmen

Üye

Kadir KILIÇ

Öğretmen

E. Z. KUTLU

Öğretmen

Ek-9.Çağdaş Drama Derneği 1.Aşama Katılım Belgesi



Sayı: 15-203/306

Konu: 1. Aşama Katılım Belgesi

TC Kimlik No:	20417739460	Başlangıç Tarihi:	02.02.2015
Karar Tarih/No:	24.01.2015 / 005-4	Bitiş Tarihi:	21.03.2015
Belge No:	2015-2 / ESK / 1.18-1 / 007	Dönem:	2015 Bahar Dönemi
Lider/Eğitmen:	ASUMAN VURAL	Devam Süresi:	45 Saat

Yaratıcı Drama Eğitmenliği/İleriği Programı 320 saat toplam 6 aşama olarak Türkiye'de ilk kez Çağdaş Drama Derneği tarafından hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nca 18.11.2005 tarih ve 346 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Belgin Sevgi İÇYÜZ, Derneğin iktisadi kuruluşu tarafından yürütülen programın 48 saatlik **1. AŞAMA** atölyesine katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır. Bu belge tek başına, yaratıcı drama eğitmenliği yapmak için yeterli ve geçerli değildir.


Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL
ÇDD Genel Başkan

Çerçeve Kodu: 05351_1

GENEL MERKEZ: Hacıhalilpaşa Cad. 33-Ü. Katlıy. Anadolı 34410 +90 312 425 91 82 K. +90 312 481 41 46 e bilgi@yaratıcıdrama.org / www.yaratıcıdrama.org

Üyesi Olduğumuz Uluslararası Kuruluşlar
Memberships



ÇDD'nin Çerçeve Kodu: 05351_1, Türkiye'de ilk kez oluşturulan Türkiye'de İlk Aşama Katılım Belgesi'dir.

[facebook.com/yaratıcıdrama.org](https://www.facebook.com/yaratıcıdrama.org) twitter.com/ÇDDgenelbaskan

Ek-10.**ÖZGEÇMİŞ**

Adı-Soyadı : Belgin SEVGİ İÇYÜZ
Doğrum Yeri ve Yılı..... : Hilvan/ŞANLIURFA, 1984
E-posta : belginsevgi@gmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi

- 2012 Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği, SAMSUN.
- 2012-2014 Özel Eğitim Öğretmeni, Cennet Çocukları Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Pendik/İSTANBUL.
- 2014 Özel Eğitim Öğretmeni, Şehit Özcan Karabacak İlkokulu Çifteler/ESKİŞEHİR.
- 2015-... Özel Eğitim Öğretmeni, Vadişehir Özel Eğitim Uygulama Okulu, Odunpazarı/ESKİŞEHİR.

