



**ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK DESTEKLİ
DRAMA EĞİTİM PROGRAMININ
ÇOCUKLARIN SOSYAL BİLGİ İŞLEME
SÜREÇLERİNE ETKİSİ**

Fatma ALGÜL
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç. Dr. Fatma Betül ŞENOL
Temmuz, 2024
Afyonkarahisar

T.C
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK DESTEKLİ DRAMA EĞİTİM
PROGRAMININ ÇOCUKLARIN SOSYAL BİLGİ İŞLEME
SÜREÇLERİNE ETKİSİ

Hazırlayan
Fatma ALGÜL

Danışman
Doç. Dr. Fatma Betül ŞENOL

AFYONKARAHİSAR, 2024

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Artırılmış Gerçeklik Destekli Drama Eğitim Programının Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreçlerine Etkisi**” adlı çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde bilimsel etik kurallara ve atıf gösterme ilkelerine riayet ettiğimi belirterek aksi bir durumun tespiti halinde sorumluluğun tamamen bana ait olduğunu kabul, beyan ve taahhüt ederim.

31/07/2024

İmza

Fatma ALGÜL



T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Fatma ALGÜL				
	Numarası	210698101				
	Anabilim Dalı	Temel Eğitim				
	Programı	Okul Öncesi Eğitimi				
	Program Düzeyi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik				
Tezin Başlığı	Artırılmış Gerçeklik Destekli Drama Eğitim Programının Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreçlerine Etkisi					
Tez Savunma Sınav Tarihi	31.07.2024					
Tez Savunma Sınav Saati	13:00					

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK DESTEKLİ DRAMA EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜREÇLERİNE ETKİSİ

Fatma ALGÜL

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

Temmuz, 2024

Danışman: Doç. Dr. Fatma Betül ŞENOL

Bu araştırmanın amacı, Artırılmış Gerçeklik Destekli Drama Eğitim Programının 60-72 aylık çocukların sosyal bilgi işleme becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma, ön test-son test ve kalıcılık testine dayalı kontrol gruplu deney deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçüt örnekleme tekniğiyle, örneklem, 28 çocuk kontrol ve 28 çocuk deney grubu olmak üzere toplam 56 çocuktan oluşmaktadır. Deney grubuna, sekiz hafta süresince toplam 16 oturumluk Artırılmış Gerçeklik Destekli Drama Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Veri toplama sürecinde, çocuklara "Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi" ön test ve son test olarak uygulanmış, dört hafta sonra ise deney grubuna kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır. Bulgular, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programının çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini anlamlı şekilde geliştirdiğini ve bu becerilerin uzun vadede kalıcı olduğunu göstermiştir. Deney grubunda tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması, tepki kararı ve değerlendirilmesi boyutlarında anlamlı gelişimler gözlemlenirken, kontrol grubunda bu alanlarda doğal gelişim süreci gözlenmiştir. Sonuçlar, artırılmış gerçeklik ve drama tabanlı eğitim programlarının okul öncesi eğitimde çocukların sosyal becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Artırılmış Gerçeklik, Drama Eğitimi, Sosyal Bilgi İşleme, Okul Öncesi Eğitim

ABSTRACT

THE EFFECT OF AUGMENTED REALITY-SUPPORTED DRAMA EDUCATION PROGRAM ON CHILDREN'S SOCIAL INFORMATION PROCESSING SKILLS

Fatma ALGÜL

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF ELEMENTARY EDUCATION**

July, 2024

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Fatma Betül ŞENOL

The aim of this study is to examine the effects of an augmented reality-supported drama education program on the social information processing skills of children aged 60-72 months. The study was conducted using a pre-test, post-test, retention test, experimental design with a control group. Using criterion sampling technique, the sample consisted of 56 children in total, with 28 children in the control group and 28 children in the experimental group. The experimental group participated in an augmented reality-supported drama education program over eight weeks, comprising 16 sessions, while the control group received no intervention. During the data collection process, the "Social Information Processing Interview-Preschool Version" was administered as pre-tests and post-tests to all children, and as a retention test to the experimental group after four weeks. The findings indicated that the augmented reality-supported drama education program significantly improved the children's social information processing skills and that these skills were retained in the long term. Significant improvements were observed in the experimental group in terms of diversifying and structuring responses, decision making, and evaluation of responses, whereas natural development was observed in these areas in the control group. The results suggest that augmented reality and drama-based education programs are effective methods for enhancing social skills in preschool education.

Keywords: Augmented Reality, Drama Education, Social Information Processing, Preschool Education

ÖN SÖZ

Bu tez çalışmasının gerçekleştirilmesi sürecinde desteklerini esirgemeyen pek çok kişi ve kuruma teşekkürü bir borç bilirim.

Öncelikle, bu araştırmanın her aşamasında bana rehberlik eden, değerli bilgi ve tecrübelerini paylaşan danışmanım Doç. Dr. Fatma Betül ŞENOL'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisi, sahip olduğu engin bilgi birikimi ve rehberlik yeteneği ile bana ilham kaynağı olmuş, çalışmamın her adımında yanımda olarak bana güven vermiştir. Onun sonsuz sabrı, desteği ve özverili çabaları olmasaydı bu çalışmanın tamamlanması mümkün olamazdı. Kendisine minnettarım.

Ayrıca, bu süreçte bana değerli katkılarıyla destek veren hocalarım Doç. Dr. Nezahat Hamiden KARACA ve Özgün Uyanık AKTULUN'a, Dr. Öğretim Üyesi Tuğba KANMAZ'a minnettarım. Ayrıca gerek lisans gerekse yüksek lisans eğitimi aldığım üniversite hayatım boyunca bana destek olan, burada isimlerini sayamadığım çok değerli hocalarıma saygılarımı sunarım.

Tez çalışmam boyunca bana sabır, anlayış ve destek gösteren sevgili eşim Eyüp ALGÜL ve canımdan çok sevdiğim çocuklarım Sadık Alp ve Ahsen'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Onların desteği ve anlayışı olmadan bu süreci tamamlamak mümkün olmazdı.

Uygulama sürecinde desteklerini esirgemeyen AKD KIDS Afyonkarahisar okul öncesi eğitim kurumları öğretmenlerine ve personeline de çok teşekkür ederim. Onların katkıları bu çalışmanın başarısında önemli bir rol oynamıştır.

Son olarak, bu çalışmanın tüm aşamalarında emeği geçen herkese teşekkür eder, bu tezin, eğitim alanında faydalı ve değerli bir kaynak olmasını temenni ederim.

Fatma ALGÜL
2024, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	x
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

SOSYAL BİLGİ İŞLEME, ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK, DRAMA KAVRAMLARI

1. SOSYAL BİLGİ İŞLEME MODELİ	4
1.1. SOSYAL BİLGİ İŞLEME MODELİNİN KURUMSAL TEMELLERİ	4
1.2. SOSYAL BİLGİ İŞLEME MODELİ VE BASAMAKLARI	5
1.3. SOSYAL BİLGİ İŞLEME MODELİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	9
1.4. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜRECİ.....	11
2. ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK.....	14
2.1. ARTIRILMIŞ GERÇEKLİĞİN TARİHÇESİ.....	15
2.2. ARTIRILMIŞ GERÇEKLİĞİN KULLANILDIĞI ALANLAR.....	16
2.2.1. Askeri Alanda Kullanımı	16
2.2.2. Sağlık	16
2.2.3. Turizm	17
2.2.4. Mühendislik ve İnşaat	17
2.2.5. Pazarlama ve Reklam.....	17
2.3. EĞİTİMDE ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK TEKNOLOJİSİNİN KULLANIMI	18
2.4. ARTIRILMIŞ GERÇEKLİĞİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KULLANIMI	19
3. DRAMA.....	20
3.1. DRAMANIN UYGULAMA AŞAMALARI	21
3.1.1. Isınma Çalışmaları	21
3.1.2. Canlandırma Aşaması.....	22
3.1.3. Değerlendirme.....	22
3.2. DRAMADA KULLANILAN TEKNİKLER	22
3.2.1. Rol Oynama	23
3.2.2. Doğaçlama	23
3.2.3. Rol Değiştirme	23
3.2.4. Dramatizasyon	24
3.2.5. Rol Koridoru	24
3.2.6. Sözsüz oyun	24
3.2.7. Fotoğraf Karesi.....	25
3.2.8. Donuk İmge	25
3.2.9. Liderin Rol Alması	26
3.3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE DRAMA ETKİNLİKLERİNİN PLANLANMASI	26
4. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL BİLGİ İŞLEME, DRAMA VE ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ	27

İKİNCİ BÖLÜM

SOSYAL BİLGİ İŞLEME, ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK, DRAMA İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

1. SOSYAL BİLGİ İŞLEME, ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK, DRAMA İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	30
1.1. SOSYAL BİLGİ İŞLEME İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	30
1.1.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Bilgi İşleme ile İlgili Çalışmalar	32
1.2. ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	41
1.2.1. Okul Öncesi Dönemde Artırılmış Gerçeklik ile İlgili Çalışmalar	50
1.3. DRAMA İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	58
1.3.1. Okul Öncesi Dönemde Drama ile İlgili Çalışmalar	58

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK DESTEKLİ DRAMA EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜREÇLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	69
2. ARAŞTIRMA SORULARI	69
3. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI	71
4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	72
4.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	72
4.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	72
4.3. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ	75
4.3.1. Veri Toplama Araçları.....	76
4.3.2. Genel Bilgi Formu	76
4.3.3. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST).....	77
4.3.4. Artırılmış Gerçeklik Destekli Drama Eğitim Programı	78
4.4. VERİ ANALİZ YÖNTEMİ	79
5. ARAŞTIRMANIN BULGULARI	80
5.1. 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜRECİ TESTİNE YÖNELİK BULGULAR.....	80
5.2. DENEY VE KONTROL GRUBUNUN ÖN TEST PUAN ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	81
5.3. DENEY VE KONTROL GRUBUNUN SON TEST PUAN ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	83
5.4. KONTROL GRUBUNUN ÖN VE SON TEST PUAN ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	84
5.5. DENEY GRUBUNUN ÖN VE SON TEST PUAN ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	85
5.6. DENEY GRUBUNUN SON TEST VE KALICILIK TEST PUAN ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	87
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	89
KAYNAKÇA	101
EKLER	111

TABLÖLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özellikleri	73
Tablo 2. SBİST Ölçek Alt Boyutlarının Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları	81
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puan Ortalamalarının Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	82
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puan Ortalamalarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	83
Tablo 5. Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Puan Ortalamalarının Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Sonuçları	84
Tablo 6. Deney Grubunun Ön ve Son Test Puan Ortalamalarının Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Sonuçları	85
Tablo 7. Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık Test Puan Ortalamalarının Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Sonuçları	87

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%: Yüzde
&: ve
AG: Artırılmış Gerçeklik
Bkz.: Bakınız
F: Frekans.
KGİ: Kapsam Geçerliği İndeksi
K-S Testi: Kolmogorov Smirnov Testi
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü
N: Evren büyüklüğü
n: Örneklem büyüklüğü
p: Anlamlılık (önemlilik) testine ilişkin olasılık değeri
r: Korelasyon Katsayısı
s.s.: Standart Sapma
SBIST: Sosyal Bilgi İşleme Testi
sd.: Serbestlik Derecesi
T.C.: Türkiye Cumhuriyeti
t: t değeri
TDK: Türk Dil Kurumu
Vb.: Ve benzeri
 $\bar{x}$: Aritmetik Ortalama

GİRİŞ

Eğitimde teknolojik yenilikler, pedagojik yaklaşımları dönüştürmekte ve çocukların öğrenme süreçlerine yeni boyutlar katmaktadır. Özellikle okul öncesi eğitimde, artırılmış gerçeklik teknolojisi ve drama gibi etkileşimli yöntemlerin kullanımı, çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, artırılmış gerçeklik ve drama yöntemlerinin bir arada kullanılması, eğitimde yeni fırsatlar sunarak çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemektedir.

Sosyal bilgi işleme modeli, çocukların sosyal etkileşimlerinde bilgiyi nasıl algıladıkları, yorumladıkları ve tepki verdiklerini açıklayan bir çerçeve sunar. Crick ve Dodge'un (1994, s. 74) geliştirdiği bu model, çocukların sosyal çevrelerinden aldıkları ipuçlarını nasıl işlediklerini ve bu bilgilere dayalı olarak nasıl tepkiler geliştirdiklerini anlamada önemli bir araçtır. Sosyal bilgi işleme süreci, çocukların sosyal uyumlarını ve davranışlarını anlamada kritik bir rol oynamaktadır. Bu modelde, çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri altı temel adımda gerçekleşir. İlk adımda içsel ve dışsal ipuçlarının kodlanması yer alır. Ardından, bu ipuçlarının yorumlanması gelir. Üçüncü adımda tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması bulunur. Daha sonra, uygun tepkiye karar verme süreci gerçekleşir. Beşinci adımda, belirlenen tepkinin davranışa dökülmesi sağlanır. Son olarak, verilen tepkinin değerlendirilmesi aşaması yer alır. Bu adımlar, çocukların sosyal dünyayı anlamalarını ve bu dünyada etkili bir şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlar (Crick ve Dodge, 1994, s. 74). Bu bağlamda, sosyal bilgi işleme süreçlerini destekleyici yeni teknolojiler ve yöntemlerin büyük önem taşıdığı düşünülebilir.

Artırılmış gerçeklik teknolojisi, gerçek dünya ile sanal unsurları birleştirerek kullanıcıya zenginleştirilmiş bir deneyim sunmaktadır (Azuma, 1997, s. 355). Artırılmış gerçeklik teknolojisi, eğitimde soyut kavramların somutlaştırılması ve karmaşık bilgilerin anlaşılmasını kolaylaştırarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekler (Özdemir, 2017, s. 610). Eğitimde artırılmış gerçeklik kullanımı, çocuklara daha etkileşimli ve dinamik bir öğrenme deneyimi sunarak eğitim süreçlerini dönüştürme potansiyeline sahiptir (Çiloğlu Yılmaz vd., 2021, ss. 147-148). Özellikle okul öncesi eğitimde artırılmış gerçeklik teknolojisi, çocukların dil, motor becerileri, sosyal etkileşim ve duygusal düzenleme gibi alanlarda gelişimlerini desteklemektedir (Cai vd., 2014, s. 1). Artırılmış gerçekliğin çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerine olan etkisi, onların sosyal ipuçlarını

daha etkili bir şekilde kodlamalarına, yorumlamalarına ve uygun tepkiler geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Drama ise çocukların öğrenme süreçlerini destekleyen ve gelişimlerine önemli katkılar sağlayan bir yöntem olarak nitelendirilmektedir (Ulutaş, 2011, s. 234). Çocukların drama ile tanışmaları, onların gelişim alanlarını desteklemek, kendilerini tanımalarına ve keşfetmelerine fırsat vermek açısından son derece önemlidir. Bu süreç, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini de olumlu yönde etkileyerek daha empatik ve iletişim becerileri güçlü bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır (Can Yaşar ve Aral, 2011, s. 84). Drama, her alanda yaratıcı, kendini ifade edebilen, sosyal bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmek ve öğrenmeyi keyifli hale getirmek için drama, eğitimin her basamağında kullanılabilir. Bu bağlamda, drama eğitimi ile artırılmış gerçeklik teknolojisinin birleşimi, çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için güçlü bir araç sunmaktadır.

Bu bağlamda, artırılmış gerçeklik ve drama yöntemlerinin bir arada kullanılması, çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini desteklemede güçlü bir araç sunmaktadır. Artırılmış gerçeklik ve drama tabanlı eğitim programlarının geliştirilmesi, çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini geliştirmede etkili olabilir. Bu tez, eğitimciler ve araştırmacılar için artırılmış gerçeklik ve drama tabanlı eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik kapsamlı bilgiler sunmayı hedeflemektedir. Araştırmanın bulgularının, okul öncesi eğitimde teknolojinin ve etkileşimli öğretim yöntemlerinin kullanımı konusunda önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Sosyal bilgi işleme süreçleri, drama ve artırılmış gerçeklik teknolojisinin birlikte kullanımıyla çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinde sağlanacak ilerlemeler, eğitimciler ve politika yapımcılar için yol gösterici olacaktır.

Araştırmanın temel amacı, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programının 60-72 aylık çocukların sosyal bilgi işleme becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu çalışmada, artırılmış gerçeklik ve drama yöntemlerinin, çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerine olan katkıları detaylı bir şekilde incelenmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi eğitimde bu teknolojilerin entegrasyonunun önemi vurgulanmıştır. Bu araştırmanın, çocukların erken yaşlarda sosyal becerilerini nasıl geliştirebileceklerini ve bu gelişimin uzun vadeli etkilerini anlamada önemli bir kaynak olarak hizmet etmesi beklenmektedir. Aynı zamanda, eğitimde teknolojik yeniliklerin ve

etkileşimli öğretim yöntemlerinin nasıl daha etkili bir şekilde kullanılabileceğine dair pratik öneriler sunması hedeflenmektedir.



BİRİNCİ BÖLÜM

SOSYAL BİLGİ İŞLEME, ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK, DRAMA KAVRAMLARI

1. SOSYAL BİLGİ İŞLEME MODELİ

Bu kısımda sosyal bilgi işleme modeli hakkında bilgi verilmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgi işleme modelinin kurumsal temelleri, sosyal bilgi işleme modeli ve basamakları, sosyal bilgi işleme modelinin değerlendirilmesinden bahsedilmiştir.

1.1. SOSYAL BİLGİ İŞLEME MODELİNİN KURUMSAL TEMELLERİ

Sosyal becerilerin çocukların edinmesi gereken önemli beceriler arasında yer aldığı düşünülmektedir. Bu beceriler, çocuklara erken yaşlardan itibaren çeşitli yöntemlerle kademeli olarak kazandırılmalıdır. Erken dönemlerden itibaren sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin desteklenmesi büyük önem taşır (Adak, 2006, s. 6). Sosyal ve duygusal gelişim, çocuğun kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi ve çevresiyle uyum içerisinde kendiyi barışık olabilmesi olarak tanımlanır. Araştırmalar, sosyal ve duygusal gelişimi etkileyen birçok faktör olduğunu göstermektedir. Bu faktörler arasında cinsiyet, kişilik, olgunlaşma, akran ilişkileri, arkadaşlık ve gruba katılma yer alır.

Çocukların sosyalleşmeye başladıkları ilk dönem, okul öncesi dönemdir. Bu dönemde çocuklar, çevrelerindeki olay ve durumlara ilgi gösterir, merak eder ve bu meraklarını gidermek amacıyla çevrelerindeki insanlarla iletişim kurmaya ve sosyal etkileşim başlatmaya yönelik çeşitli davranışlar sergilerler. Çocukların doğuştan gelen merakları doğrultusunda gösterdikleri bu davranışlar, onların sosyal ve duygusal gelişim alanlarında deneyim kazanmalarına olanak tanır (Karaoğlu ve Ünüvar, 2017, s. 232).

Bu süreçte, Albert Bandura'nın geliştirdiği sosyal bilişsel teori, çocukların kendi deneyimlerinden nasıl öğrendiklerini ve bu öğrenme süreçlerinin bireysel davranışlarını nasıl etkilediğini detaylı bir şekilde açıklar. Bandura'nın teorisi, bireylerin çevresel uyarılara verdikleri tepkilerin yanı sıra, iç dünyalarındaki düşünceler, inançlar ve duyguların davranışlarını nasıl şekillendirdiğini ele alır. Gözlem yoluyla öğrenme, kendi kendini düzenleme ve öz-yeterlik gibi kavramların, bireylerin sosyal çevrelerde nasıl davrandıklarını anlamamızda kritik rol oynadığı belirtilir. Bu kavramlar, sosyal etkileşimlerde bireylerin davranışlarını ve bu davranışların nasıl geliştirildiğini kapsamlı bir şekilde açıklar (Bandura, 1986: 23).

Bu teori, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ve duygusal gelişim süreçlerini anlamamızda da önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar, bu yaş grubunda sosyal bilgi işleme mekanizmalarının çocukların davranışlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir (Denham ve Bassett, 2018; Johnson vd., 2020; Şenol ve Metin, 2021). Bu çalışmalar aynı zamanda agresif davranışların görülme sıklığının, sosyal bilgi işleme süreçlerindeki aksaklıklarla doğrudan ilişkili olduğunu belirlemiştir. Özellikle, erken yaşlardaki çocuklarda sosyal bilgi işleme yetersizlikleri, davranışsal problemlerle bağlantılı olarak ortaya çıkmaktadır.

1.2. SOSYAL BİLGİ İŞLEME MODELİ VE BASAMAKLARI

Sosyal bilgi işleme, genel olarak bilgileri anlama, yorumlama ve tepki verme sürecini ifade eder. Bu süreci açıklamak için birçok model geliştirilmiştir. Ancak en yaygın ve kabul gören model Sosyal Bilgi İşleme Modelidir. Sosyal Bilgi İşleme Modeli (Crick ve Dodge, 1994; Dodge, 1986) 1986 yılında Dodge tarafından ortaya atılmış ve 1994 yılında tekrar Crick ve Dodge tarafından geliştirilmiştir.

Crick ve Dodge (1994)'a göre çocuklar, sosyal bir durumla ya da problemle karşılaştıklarında her çocuk kendi geçmiş yaşantısı ve deneyimleri ile oluşturduğu birikime göre tepki verir. Çocuklar günlük yaşam içerisinde okulda, akranlarıyla, çevrelerinde sürekli sosyal durumlar ile karşı karşıya kalırlar. Çocuklar bu durumlar ile karşılaştıklarında geçmiş deneyimlerindeki olumlu ya da olumsuz deneyimlerden etkilenirler ve her çocuk kendi yaşanmışlıklarından etkilenecek farklı tepkiler verirler. Örneğin, bir çocuğun, akranı olan iki çocukla dalga geçmesi durumunda; çocuklardan biri bu durumu zararsız olarak algılayıp umursamazken; diğeri olumsuz bir davranış olarak algılayıp arkadaşına karşı olumsuz davranışlar gösterebilir. Görüldüğü gibi iki çocuk aynı durum karşısında farklı tepkiler gösterebilmektedir. Bu durum sosyal bilgi işleme süreci ile ilgilidir (Crick ve Dodge, 1994; Dodge, 1986; Ladd ve Crick, 1989; Lemerise ve Arsenio, 2000). Çocukların karşılaştıkları durumlar karşısında olumlu tepkiler vermesi çocuğun akran ilişkilerinde de olumlu ilişkiler geliştirebilmesi, çevresiyle etkileşimi ve uyumu için önemlidir.

Sosyal Bilgi İşleme (SBI) modeli, bireylerin sosyal çevrelerinde aldıkları bilgileri nasıl değerlendirdikleri ve bu bilgilere dayanarak nasıl tepkiler geliştirdikleri üzerine yapılandırılmış bir teorik çerçevedir. Bu model, sosyal etkileşimlerde bireylerin bilgi

işleme süreçlerini altı detaylı adımda açıklar (Dodge,1986: 159; Cric ve Dodge, 1994: 74). Bu adımlar şöyledir:

1. İçsel ve Dışsal İpuçlarının Kodlanması: Bu başlangıç aşamasında, bireyler çevrelerinden gelen görsel ve işitsel bilgileri algılar ve bu bilgileri zihinsel olarak işlerler. İçsel ipuçları bireyin kendi duygusal ve psikolojik durumundan, dışsal ipuçları ise çevresel etkileşimlerden kaynaklanır. Bu bilgilerin kodlanması, sürecin ilerleyen aşamalarının temelini oluşturur.

2. İpuçlarının Yorumlanması: Kodlama aşamasından elde edilen bilgiler, bireyler tarafından derinlemesine analiz edilir ve yorumlanır. Bu süreçte, sosyal ipuçlarından çıkarımlar yapılır ve bu çıkarımlar, bireylerin sosyal çevrelerindeki diğer bireylerin niyetlerini ve duygularını anlamalarını sağlar.

3. Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması: Yorumlanan bilgilere dayanarak, bireyler potansiyel tepkileri değerlendirir ve çeşitlendirirler. Bu aşama, geçmiş deneyimler ve öğrenilen sosyal kurallar çerçevesinde çeşitli yanıt seçeneklerinin oluşturulduğu süreçtir.

4. Tepkiye Karar: Çeşitli tepki seçenekleri arasından, duruma en uygun olan yanıt seçilir. Bu karar, bireyin önceki deneyimleri ve sosyal çevreden alınan geri bildirimlere dayanarak verilir.

5. Tepkiyi Davranışa Dökme: Seçilen tepki, davranışsal bir eyleme dönüştürülür. Bu, bireyin seçtiği yanıtın fiziksel veya sözel olarak ifade edilmesi sürecidir ve bu davranışın etkinliği sosyal çevre tarafından değerlendirilir.

6. Değerlendirme: Uygulanan davranışın sonuçları, birey tarafından değerlendirilir. Bu son değerlendirme, bireyin sosyal etkileşimlerdeki başarısını ölçer ve gelecekteki tepkiler için değerli bilgiler sağlar.

Bu adımlar, SBİ modelinin bireylerin sosyal etkileşimlerde nasıl bilgi işlediklerini ve bu bilgilere dayanarak nasıl tepkiler geliştirdiklerini anlamada temel bir yol haritası sunar.

Dodge ve Price (1994) bu modeli kullanarak, erken okul çağındaki çocukların sosyal olarak yetkin davranışları sergileme kapasitesinin bu süreçlerle nasıl ilişkili olduğunu araştırmışlardır. Bu çalışma, sosyal etkileşimler sırasında çocukların nasıl bilgi

topladıklarını, bu bilgileri nasıl işlediklerini ve sonuç olarak nasıl davranışsal tepkiler geliştirdiklerini dört ana zihinsel süreç üzerinden inceler (Dodge ve Price, 1386-1390).

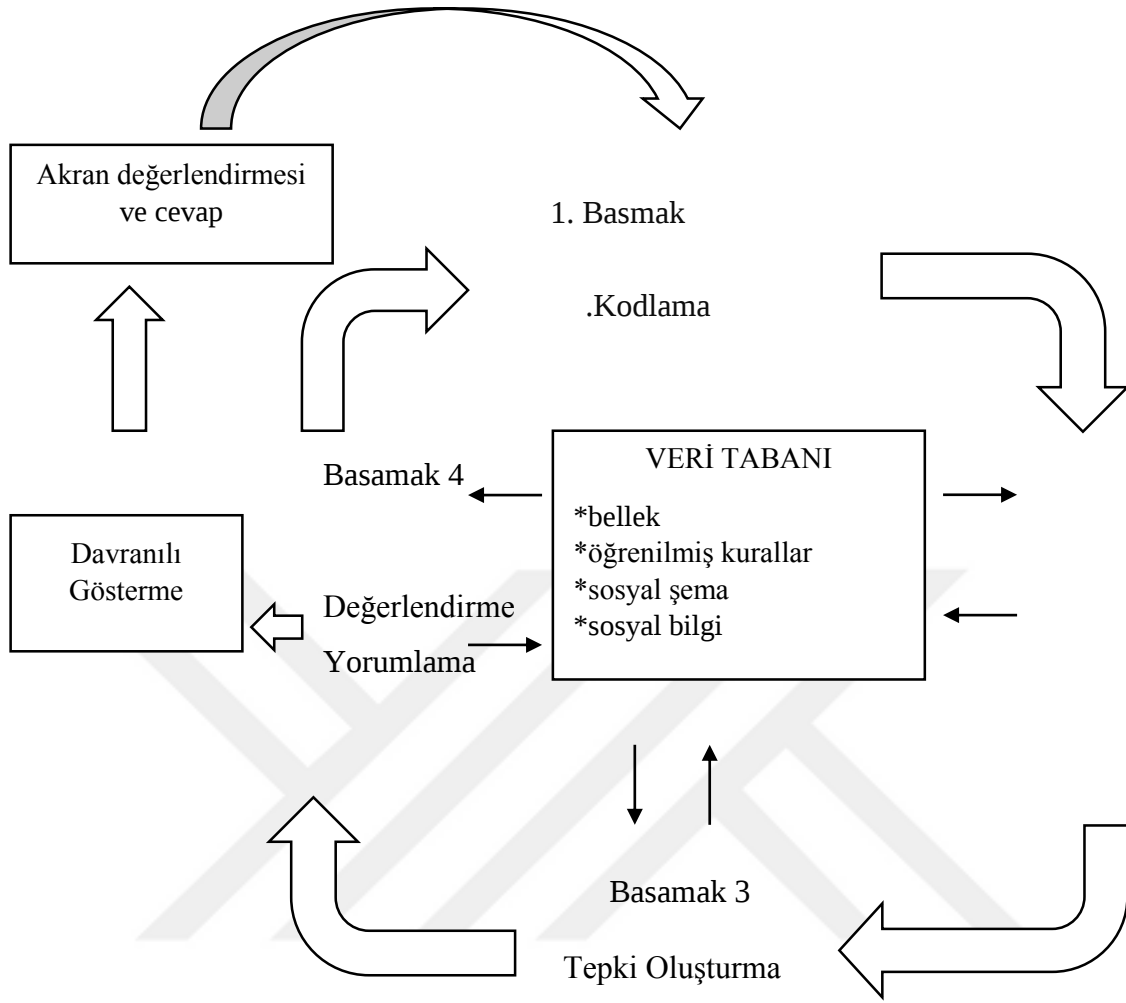
1. Sosyal İpuçlarının Algılanması: Çocuklar, sosyal ortamlarından topladıkları bilgileri işlerler. Bu süreçte, görsel ve işitsel ipuçları değerlendirilir. Örneğin, bir çocuk oyun alanındaki bir arkadaşının yüz ifadesinden veya jestlerinden onun duygusal durumunu algılayabilir. Bu bilgiler, çocuğun sosyal durumlara nasıl tepki vereceğini belirleyen temel faktörlerdir.

2. Sosyal İpuçlarının Yorumlanması: Çocuklar, algıladıkları bilgileri kendi deneyimleri ve öğrenilmiş sosyal normlar ışığında değerlendirirler. Bu süreç, çocuğun arkadaşının davranışlarını nasıl yorumladığını belirler ve sosyal bir duruma uygun yanıt verilmesini sağlar.

3. Tepkilerin Belirlenmesi: Çocuklar, yorumlama sürecinden sonra uygun bir davranışsal tepki belirlerler. Bu tepki, bir arkadaşına yardım etmek, bir oyun teklif etmek veya destekleyici bir kelime söylemek olabilir. Bu aşama, çocukların sosyal becerilerini ve duygusal zekalarını kullanarak en etkili tepkiyi seçmeye çalıştıkları bir süreçtir.

4. Tepkilerin Değerlendirmesi: Çocuklar, verdikleri tepkinin sonuçlarını gözlemleyerek, bu tepkilerin sosyal çevrelerinden nasıl karşılandığını değerlendirirler. Bu değerlendirme, çocukların gelecekteki sosyal etkileşimlerde nasıl davranacaklarını belirleyen önemli bir öğrenme sürecidir. (Dodge ve Price, 1994: 1386-1390).

Şekil 1. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Modeli



Kaynak: Ziv, Y. & Sorongon, A., 2011: 414.

Bu süreçlerin anlaşılması, çocukların sosyal adaptasyon ve gelişiminde kritik rol oynar ve eğitimciler ile psikologlar için çocukların sosyal yeteneklerini destekleme konusunda önemli bilgiler sağlar. Dodge ve Price'ın araştırması, çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerindeki etkinliklerinin, sosyal uyumları ve arkadaşları ile olan etkileşimlerindeki başarılarıyla doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir. Çalışmanın bulguları, sosyal bilgi işleme süreçlerini destekleyici müdahalelerin, çocukların sosyal yetkinliklerini artırma potansiyeline işaret etmektedir. Bu bağlamda, Dodge ve Price'ın (1994) çalışması, çocuk gelişimi alanında sosyal yeteneklerin nasıl şekillendiğini anlamak için temel bir referans noktası olarak kabul edilir (s. 1385-1397).

Ziv ve Sorongon (2011) tarafından yapılan bir araştırma, sosyal bilgi işleme süreçlerinin okul öncesi dönemdeki çocuklarda problemleri davranışlarla nasıl ilişkilendirilebileceğini incelemiştir. Bu çalışmada, düşük sosyoekonomik koşulların çocukların agresif davranışlar geliştirmede medyatör bir rol oynadığı gözlenmiştir.

Araştırma sonuçları, sosyal bilgi işleme süreçlerindeki bozulmaların, sosyal adaptasyon problemleri ve davranışsal zorluklarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Ziv ve Sorongon, 2011: 415). Örneğin, aile içi şiddet gibi travmatik deneyimler yaşayan çocukların sosyal ipuçlarını yanlış yorumlama eğiliminde olduğu belirlenmiştir; bu durum, okul öncesi dönemde agresif davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu tür bulgular, çocukluk döneminde sosyal bilgi işleme süreçlerinin doğru anlaşılmasının, sosyal uyum ve davranış sorunlarının çözümünde hayati önem taşıdığını göstermektedir (Ziv ve Sorongon, 2011: 416).

Sonraki yıllarda bazı araştırmacılar Crick ve Dodge'ın modelinden yola çıkarak farklı modeller ortaya koymaya çalışmışlardır.

Lemerise ve Arsenio'nun (2000) geliştirdiği Entegre Model, Crick ve Dodge'un (1994) temel sosyal bilgi işleme modelini duygusal işlemlerin entegrasyonu ile genişletir. Bu model, çocukların sosyal tepkilerini etkileyen duygusal dinamiklere odaklanır ve çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerindeki duygusal süreçlerin önemini vurgular. Bu model, çocukların sosyal bilgi işlemesinde duygusal süreçlerin nasıl bütünleştiğini ve bu süreçlerin sosyal davranışları nasıl etkilediğini göstermektedir (Lemerise ve Arsenio, 2000: 107-118).

Crick ve Dodge'un modeli sosyal bilgi işlemenin bilişsel yönlerine odaklanırken (Crick ve Dodge, 1994: 74-101), Lemerise ve Arsenio modeli bu işlemeye duygusal süreçlerin entegrasyonunu ekler. Bu iki yaklaşım, çocukların sosyal çevrelerine tepkilerini açıklamada farklı boyutları öne çıkarır ve çocukların sosyal adaptasyon ve uyum süreçlerini anlama ve destekleme çabalarında bütüncül bir çerçeve sunar.

1.3. SOSYAL BİLGİ İŞLEME MODELİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Sosyal Bilgi İşleme Modeli ile ilgili geçmişten günümüze yapılan çalışmalara bakıldığında farklı değerlendirme yöntemleri kullanıldığı görülmüştür. Yöntemler arasında en yaygın olanın öykü okuma yöntemi olduğu görülmektedir. Dodge, sosyal bilgi işleme modelini test etmek için yapılandırılmış hikaye anlatımı yöntemini kullanmıştır. Bu yöntemde, çocuklara sosyal etkileşimleri içeren kısa hikayeler sunuldu ve çocukların bu hikayelere nasıl tepki verecekleri değerlendirilmiştir. Hikayeler, çocukların sosyal ipuçlarını algılama ve yorumlama becerilerini ölçmek için tasarlanmıştır. Bu çalışma, çocukların sosyal ipuçlarını nasıl işlediklerini ve bu işleme

süreçlerinin sosyal uyumları üzerindeki etkilerini gözlemlemek için önemli bir temel sağlamıştır (Dodge, 1986).

Crick ve Dodge, sosyal bilgi işleme süreçlerini değerlendirmek için çocuklar arası çatışma çözümleme senaryoları kullandılar. Bu çalışmada, çocuklara çeşitli sosyal durumlar sunuldu ve bu durumlara nasıl tepki verecekleri soruldu. Çocukların verdiği tepkiler, kodlama, yorumlama, tepki belirleme ve tepkinin değerlendirilmesi adımlarına göre analiz edildi. Bu süreçlerin her biri, çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini yansıtmakta kullanıldı. Çalışma, agresif çocukların sosyal ipuçlarını sıklıkla yanlış yorumladıklarını ve bu yanlış yorumların agresif davranışlara yol açtığını ortaya koydu (Crick ve Dodge, 1994: 76).

Lemerise ve Arsenio, duygusal süreçlerin sosyal bilgi işleme üzerindeki etkilerini incelemek için deneysel yöntemler kullandılar. Çalışmalarında, çocuklara çeşitli duygusal yük taşıyan sosyal senaryolar sunuldu ve çocukların bu senaryolara verdikleri tepkiler detaylı bir şekilde incelendi. Araştırmacılar, çocukların duygusal tepkilerinin, sosyal bilgi işleme süreçleri üzerinde nasıl bir etki yaptığını değerlendirdiler. Bu çalışma, duygusal ve bilişsel süreçlerin, çocukların sosyal tepkilerini nasıl etkilediğini gösterdi (Lemerise ve Arsenio, 2000: 107-118).

Ziv (2007) okul öncesi dönemdeki çocukların çocukların sosyal durumları nasıl algıladıkları, bu durumlara nasıl tepki verdikleri ve bu tepkilerin sosyal becerileri ve arkadaş ilişkileri üzerindeki etkilerini değerlendirme amacı ile Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (Social Information Processing Interview-Preschool) geliştirmiştir. Bu ölçüm aracı, çocukların verdikleri yanıtlar sayesinde kendi sosyal düşünce süreçlerini ve duygusal düzenlemelerini ortaya koymaktadır. Test, çeşitli sosyal senaryolar sunar ve çocuklardan bu senaryolara tepkilerini ifade etmeleri istenir. Test, çocukların yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını kodlama, sosyal ipuçlarını yorumlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması, tepki kararı ve değerlendirme gibi alt boyutları içermektedir. Ziv'in elde ettiği ilk sonuçlar, SIPI-P'nin okul öncesi yaş grubundaki çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini başarıyla ölçebildiğini göstermektedir (Ziv, 2007: 107-118). Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi'nin (SBİST) Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışması Şenol ve Metin tarafından 2019 yılında yapılmıştır. Test, öncelikle bir pilot grup üzerinde uygulanmış, ardından asıl örneklem grubuna yönelik uygulamalar yapılmıştır. Testin uygulaması sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar detaylı bir şekilde ele alınmıştır, örneğin testin sessiz ve dikkat dağıtıcı

unsurlardan arınmış bir ortamda uygulanması gerekmektedir. Yapılan çalışmanın sonucunda edilen değerler, testin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir. (Şenol ve Metin, 2019: 1446-1456).

Son yıllarda yapılan bir araştırmada ise sosyal bilgi işleme becerilerinin ölçülmesinde web tabanlı bir ölçme aracı kullanılmıştır. Nicole M. Russo-Ponsaran ve ekibinin yürüttüğü bu araştırma, ilkokul ve ortaokul öğrencileri arasında sosyal durumlar karşısındaki tepkileri değerlendirmek için geliştirilen bir web tabanlı araç olan VESIP™'nin etkinliğini ve güvenilirliğini incelemektedir. Araştırma, öğrencilerin sosyal zorluklara karşı nasıl tepki verdiklerini ve bu tepkilerin altında yatan süreçleri derinlemesine anlamayı hedeflemekte olup, bu ölçümlerin çocukların genel sosyal uyum yeteneklerine nasıl katkıda bulunduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır (Russo-Ponsaran vd., 2021, s. 615). Araç, sosyal durumları yorumlama ve tepki verme süreçlerini analiz etmek üzere Crick ve Dodge'un sosyal bilgi işleme modelini temel alır. Bu model altında, öğrencilerin problem çözme, duygusal tepkiler, hedef belirleme ve sosyal özgüven gibi altı çeşitli boyutta değerlendirilmesi amaçlanmıştır (Russo-Ponsaran vd., 2021: 616). Analizler, aracın yüksek iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirliğine sahip olduğunu ortaya koymuştur. VESIP puanları, sosyal bilgi işleme yeteneklerini ölçen diğer araçlarla kıyaslandığında güçlü bir korelasyon göstermiştir, bu da onun güvenilirliğini pekiştiren bir bulgudur (Russo-Ponsaran vd., 2021: 625).

1.4. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜRECİ

Okul öncesi dönemde çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerine yapılan yatırımlar, onların sosyal, duygusal ve akademik gelişimleri üzerinde belirgin etkilere sahiptir. Crick ve Dodge (1994) tarafından geliştirilen sosyal bilgi işleme modeli, bu süreçlerin çocukların çevresel ipuçlarını nasıl algıladıklarını, yorumladıklarını ve buna nasıl tepki verdiklerini detaylı bir şekilde açıklar. Bu model, okul öncesi çocukların sosyal becerilerini ve duygusal zekalarını geliştirmede temel bir yapı taşı olarak görülmektedir (Crick ve Dodge, 1994: 77).

Okul öncesi çocukların sosyal uyumu, akran ilişkileri ve arkadaşlık kurma yetenekleri, iyi gelişmiş sosyal bilgi işleme becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Sosyal bilgi işleme becerileri ne kadar gelişmiş olursa bu becerilerde bir o kadar desteklenmiş olur. Bu beceriler, çocukların grup içi dinamikleri anlamalarını ve etkileşimlerde bulunmalarını sağlar (Lemerise ve Arsenio, 2000: 123).

Okul öncesi dönemde, çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri, duygusal zeka ve empati gibi kritik becerilerin gelişimini destekleyici bir yapı olarak işlev görür. Bu süreçler, çocukların hem kendi duygularını keşfetme ve yönetme becerilerini hem de başkalarının duygusal durumlarını doğru bir şekilde anlama yeteneklerini geliştirir. Bu beceriler, çocukların sosyal adaptasyon ve etkileşimlerinde temel rol oynar. Sosyal bilgi işleme, çocukların sosyal çevrelerinden aldıkları duygusal sinyalleri yorumlama yeteneklerini geliştirir. Bu süreç, çocukların yüz ifadeleri, vücut dili ve ses tonu gibi çeşitli ipuçlarını tanıyarak bunlara anlam atfetmelerini içerir. Uygun duygusal reaksiyonlar geliştirme yetenekleri, sosyal ortamlarda daha başarılı olmalarını sağlar ve sağlıklı ilişkilerin temelini atar. Bu süreçler aynı zamanda, çocukların duygusal düzenleme becerilerini de kuvvetlendirir. Çocuklar, çeşitli sosyal durumlar karşısında nasıl duygusal tepkiler vereceklerini öğrenir ve bu onların genel duygusal sağlamlığını artırır. Duygusal düzenleme, çocukların zorlu sosyal durumlarla başa çıkma yeteneklerini geliştirir ve sosyal çatışmaları yönetme kapasitelerini güçlendirir (Denham, 2006: 85).

Denham (2006) tarafından vurgulandığı üzere, erken çocukluk döneminde duygusal zeka ve empati yeteneklerinin geliştirilmesi, çocukların uzun vadeli sosyal başarılarına katkıda bulunur. Bu yetenekler, çocukların arkadaşlık ilişkilerini güçlendirir, grup içinde işbirliğini teşvik eder ve genel olarak sosyal becerilerinin gelişimini sağlar (Denham, 2006: 88-89).

Sosyal bilgi işleme becerileri, çocukların eğitim ortamlarında nasıl uyum sağladıkları ve akademik etkileşimlerde bulundukları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Blair ve Raver (2015) tarafından yapılan araştırmalar, bu becerilerin öğrencilerin sınıf içi etkileşim kalitesini ve öğretmenlerle olan ilişkilerini pozitif yönde desteklediğini göstermiştir (Blair ve Raver, 2015: 202). Öğrencilerin sosyal bilgi işleme becerileri, akranlarıyla ve öğretmenleriyle karşılıklı etkileşimler sırasında önem kazanır. Bu beceriler, çocukların akranlarıyla işbirliği yapma, anlaşmazlıkları çözme ve sınıf içi talimatları etkili bir şekilde anlama yeteneklerini doğrudan etkiler. Gelişmiş sosyal bilgi işleme becerileri, öğrencilerin grup içinde daha uyumlu çalışmalarını ve akademik olarak daha başarılı olmalarını sağlar. Bunun yanı sıra, öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurabilme yeteneği, öğrenme sürecinin verimliliğini artırır ve öğretmenlerin rehberliklerinin daha etkili olmasına olanak tanır. Blair ve Raver'ın bulguları, öğrencilerin sosyal bilgi işleme kapasitelerinin, eğitimdeki genel başarıları üzerinde doğrudan olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Blair ve Raver, 2015: 202). Bu nedenle, sosyal bilgi işleme

becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin hem sosyal hem de akademik açıdan daha donanımlı hale gelmelerini sağlayan temel bir yatırımdır. Eğitim programlarının bu becerilere odaklanması, çocukların eğitimde karşılaşacakları zorluklarla başa çıkma yeteneklerini büyük ölçüde artırabilir.

Okul öncesi çocukların problem çözme becerileri, sosyal bilgi işleme süreçleri ile yakından ilişkilidir. Hughes ve Ensor (2007) tarafından yapılan araştırma, çocukların sosyal durumları nasıl algıladıkları ve bu durumlara nasıl tepki verdikleri üzerine kurulu bu süreçlerin, onların problem çözme yeteneklerini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Hughes ve Ensor, 2007: 450). Bu süreçler, çocukların çevrelerinden aldıkları bilgileri değerlendirme, bu bilgilere dayanarak çözüm yolları geliştirme ve bu çözümleri uygulama yeteneklerini kapsar. Çocuklar, sosyal etkileşimler sırasında elde ettikleri bilgileri kullanarak çeşitli seçenekleri tartarlar ve en uygun çözümü belirlerler. Bu süreç, onların sosyal durumları anlamalarını, olası sonuçları tahmin etmelerini ve uygun çözümler seçmelerini içerir. Örneğin, bir arkadaşlarıyla yaşadıkları bir anlaşmazlık durumunda, çocuklar çeşitli çözüm yollarını değerlendirip, en adil ve etkili çözümü uygulayabilirler.

Okul öncesi çocuklarda sosyal bilgi işleme yeteneklerinin geliştirilmesi, onların problem çözme becerilerini doğrudan destekler ve eğitimde daha başarılı olmalarına yardımcı olur. Bu nedenle, bu yeteneklerin geliştirilmesine önem verilmesi, çocukların sosyal ve akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olur. Bu süreçlere yapılan yatırımlar, çocukların bireysel başarılarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal uyum ve işbirliği yeteneklerini de geliştirir. Okul öncesi eğitim programlarının bu temel becerilere odaklanması, çocukların ileride karşılaşacakları daha karmaşık sosyal ve akademik zorluklarla başa çıkabilmeleri için kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, eğitimcilerin ve program geliştiricilerin, çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini destekleyecek stratejileri benimsemeleri büyük önem taşır.

Okul öncesi dönemde çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini geliştirmek, onların duygusal anlayışlarını ve sosyal uyumlarını ilerletmek için kritik öneme sahiptir. Bu süreçler, çocukların hem akran ilişkileri hem de yetişkinlerle olan etkileşimleri açısından temel taşlarını oluşturur. Rol oynama ve oyun tabanlı öğrenme, çocuklara sosyal senaryolar içinde çeşitli rolleri deneyimleme şansı vererek, empati ve problem çözme gibi sosyal becerileri geliştirir. Çocuklar bu oyunlar aracılığıyla karmaşık

duygusal durumları anlama ve uygun şekilde tepki verme yeteneklerini geliştirirler (Lillard vd., 2013: 1-34).

Duygusal eğitim, çocuklara duygularını tanıma ve ifade etme konusunda rehberlik eder. Bu eğitimler, çocukların duygusal tepkilerini daha iyi yönetmelerine yardımcı olurken, başkalarının duygularına karşı duyarlılık geliştirmelerini de sağlar. Duygusal anlayış, çocukların sosyal çevrelerine daha uyumlu olmalarını ve daha sağlıklı ilişkiler kurmalarını destekler. (Denham, 2006: 57-89).

Akran etkileşimlerinin teşviki, çocukların sosyal becerilerini doğal sosyal ortamlarda kullanmalarına olanak tanır. Çocuklar akranlarıyla olan etkileşimlerde sırayla konuşma, paylaşma ve takım olarak hareket etme gibi sosyal becerileri pratiğe döker. Bu tür sosyal pratikler, onların grup içi etkileşimleri anlamalarına ve çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmelerine yardımcı olur (Ashiabi, 2007: 199-207).

Resimli kitaplar ve hikaye anlatımı, çocuklara farklı sosyal durumları keşfetme ve bu durumlara uygun duygusal ve davranışsal tepkiler geliştirme fırsatı sunar. Bu yöntemler, çocukların kritik düşünme ve analiz becerilerini geliştirirken aynı zamanda empati ve duygusal anlayışlarını derinleştirir (Nicolopoulou, 1997: 297-314).

Son olarak, yetişkin modelleri ve rehberlik, çocukların sosyal becerilerini güçlendirir. Ebeveynler ve öğretmenler, çocuklara günlük etkileşimlerinde örnek oluşturarak ve onlara sosyal durumlar karşısında rehberlik ederek, uygun sosyal davranışları öğretirler. Yetişkinlerin sergilediği model davranışlar, çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinin gelişimini doğrudan etkiler ve onlara sağlıklı sosyal beceriler kazandırır (Bandura, 1977: 39).

Bu çeşitli stratejiler, okul öncesi çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini kapsamlı bir şekilde destekler. Bu da onların genel sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerine katkıda bulunur. Bu becerilerin geliştirilmesi, çocukların karmaşık sosyal dünyayı anlamalarını ve ona başarılı bir şekilde uyum sağlamalarını sağlar.

2. ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK

Artırılmış gerçeklik, gerçek dünya ortamı ile sanal nesnelerin bir birleşeni olarak, gerçek dünya algısının ve etkileşimin artırıldığı, bireyin gerçek dünya ve sanal dünyayı bir arada gördüğü bir teknoloji olarak tanımlanmaktadır (Azuma, 1997).

2.1. ARTIRILMIŞ GERÇEKLİĞİN TARİHÇESİ

Artırılmış gerçeklik teknolojisinin tarihçesi, 1960'larda Ivan Sutherland ve Bob Sproull tarafından geliştirilen, başa takılan ilk üç boyutlu görüntüleme sistemi "The Sword of Damocles" ile başlar. Bu cihaz, gerçek dünya ile sanal imajları birleştirerek kullanıcının etkileşimini sağlayan ilk örneklerdendir ve bu önemli yenilik, kullanıcının hareketlerini gerçek zamanlı olarak takip edebilme kapasitesine sahiptir (Sutherland, 1968: 757-764).

1999 yılında, Hirokazu Kato ve Mark Billinghurst tarafından geliştirilen ARToolKit, artırılmış gerçeklik teknolojisini daha geniş bir kitleye ulaştırmıştır. Bu araç, video tabanlı bir artırılmış gerçeklik konferans sistemi için gerekli marker izleme ve başa takılan ekranların kalibrasyonunu sağlamış, bu da artırılmış gerçeklik uygulamalarının geliştirilmesi için büyük bir adım olmuştur (Kato ve Billinghurst, 1999: 85-94).

2000'lerin başlarında, Daniel Wagner, Dieter Schmalstieg ve Mark Billinghurst tarafından yapılan çalışmalar, kişisel dijital asistanlar üzerinden çalışabilen elde taşınabilir artırılmış gerçeklik sistemlerinin geliştirilmesine öncülük etmiştir. Bu gelişmeler, özellikle eğitim ve eğlence alanlarında artırılmış gerçekliğin daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamıştır (Wagner vd., 2006: 85-88).

2015 yılında yayımlanan "A Survey of Augmented Reality" başlıklı çalışmada, Mark Billinghurst vd. artırılmış gerçeklik teknolojisinin mevcut durumunu ve gelecekteki potansiyelini detaylı bir şekilde incelemişlerdir. Bu kapsamlı literatür incelemesi, artırılmış gerçekliğin farklı uygulama alanlarını ve bu teknolojinin insan etkileşimi üzerindeki potansiyel etkilerini ele almıştır. 1990'lar ve 2000'ler boyunca artırılmış gerçeklik, endüstriyel tasarım, üretim ve bakım gibi alanlarda daha fonksiyonel kullanımlar bulmuş, bu süreçte teknoloji, marker tabanlı izleme sistemlerinden daha karmaşık doğal özellik izleme sistemlerine geçiş yapmıştır. 2010'larla birlikte, akıllı telefonların yaygınlaşması ve gelişen mobil işlem kapasiteleri, artırılmış gerçekliğin eğlence, perakende ve eğitim gibi günlük yaşamın birçok alanına entegrasyonunu kolaylaştırmıştır. Pokémon Go gibi uygulamalar, artırılmış gerçekliği küresel çapta popüler hale getirmiş ve geniş kitlelere ulaşmasını sağlamıştır (Billinghurst vd., 2015: 73-272).

2.2. ARTIRILMIŞ GERÇEKLİĞİN KULLANILDIĞI ALANLAR

Artırılmış gerçeklik teknolojisi başlangıcından bu yana askeri simülasyonlardan başlayarak, endüstriyel tasarım, eğitim, sağlık hizmetleri ve tüketici elektroniği gibi geniş bir yelpazede kullanılmıştır. Artırılmış gerçeklik teknolojisi, çeşitli sektörlerde geniş bir kullanım yelpazesine sahiptir. Bu teknolojinin uygulamaları, kullanıcı deneyimini iyileştirmek ve süreçleri daha etkili hale getirmek amacıyla hızla yayılmaktadır (Geroimenko, 2012: 445). Aşağıda artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanım alanları ile ilgili detaylı bilgiye yer verilecektir.

2.2.1. Askeri Alanda Kullanımı

Artırılmış gerçeklik teknolojisi, ilk olarak 1990'larda, havayolu ve hava kuvvetleri pilotları için eğitim aracı olarak kullanılmaya başlandı. Bu dönemde, Caudell ve Mizell (1992) tarafından geliştirilen sistemler, pilotların eğitim sırasında gerçek dünya ortamlarını sanal bilgilerle birleştirerek daha etkili bir öğrenme deneyimi sunmayı amaçlamıştır (Caudell ve Mizell, 1992: 659-666).

Artırılmış gerçeklik, geçmişten bugüne askeri alanda fiziksel kaynaklara ihtiyaç duymadan gerçekçi eğitim ortamları yaratmak için yaygın olarak kullanılmaktadır. Örneğin, Microsoft HoloLens gibi artırılmış gerçeklik başlıkları kullanılarak askeri personel, gerçek dünya senaryolarını simüle eden etkileşimli eğitim egzersizlerine katılabilir. Bu teknoloji, karmaşık arazi ve taktiksel senaryoların görselleştirilmesine olanak tanıyarak bilişsel yük yönetimini ve kullanıcı katılımını artırır (Demirer vd., 2014: 9-11). Boyce vd. (2019)'nin çalışması, farklı cihazların eğitimdeki etkisini incelemiş ve artırılmış gerçekliğin kullanıcıların bilişsel yükünü azaltarak performanslarını artırdığını göstermiştir. Artırılmış gerçeklik teknolojisi, askeri eğitim ve operasyonlarda devrim niteliğinde değişiklikler yapmaktadır. Teknolojinin sağladığı etkileşimli ve gerçekçi ortamlar, askerlerin eğitimlerini daha etkili hale getirirken, operasyonel süreçlerde sağladığı gerçek zamanlı bilgilerle görev başarı oranlarını artırmaktadır. Artırılmış gerçekliğin bu alanlardaki kullanımı hem maliyet etkinliği sağlamakta hem de askerlerin durum farkındalığını ve karar verme yetilerini geliştirmektedir (Boyce vd., 2019: 1-7).

2.2.2. Sağlık

Artırılmış gerçeklik, sağlık alanında hızla benimsenmekte olup, çeşitli uygulamalarda kullanılmaktadır. Günümüzde artırılmış gerçeklik, tıbbi eğitim, cerrahi uygulamalar, teşhis ve tedavi planlaması gibi birçok alanda önemli avantajlar

sunmaktadır. Öğrencilere tıp eğitimi verilirken artırılmış gerçeklik teknolojisi öğrencilerin sanal hastalar üzerinde uygulamalar yapmasına imkan tanımaktadır. Bu uygulama sayesinde cerrahi müdahalelerde yapılan hataların önüne geçilmesi sağlanmaktadır (Crutzen, 2021: 23(2)).

2.2.3. Turizm

Turizm sektörü, dünyanın en büyük ekonomisine sahip sektörlerden biri olarak kabul edilmekte olup, turizmin tüm paydaşlarına etkisi olan teknolojik gelişmelerin sektöre kattığı ve katacağı yenilikler büyük önem arz etmektedir. Artırılmış gerçeklik teknolojisinin turizm ile entegrasyonu, bu teknolojilerin sektöre kazandırdığı faydalar açısından önemli bir konuma gelmektedir. Turizm alanında zor veya maliyetli durumları deneyimleme, etkileşim yapabilme, ortamda bulunma hissi oluşturma ve çok kullanıcı desteği sunma gibi avantajlar sunmaktadır. Bu teknolojilerin turistik alanlarda gezme ve rehberlik edinme gibi turistlerin dikkatini çekme amaçlı uygulamalarda kullanılması, turizmin geleceği için büyük fırsatlar yaratmaktadır (Avzal vd., 2022: 66-73).

2.2.4. Mühendislik ve İnşaat

Artırılmış gerçeklik, mühendislik ve inşaat alanlarında projelerin tasarım ve planlama süreçlerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Artırılmış gerçeklik uygulamaları, mühendislerin ve mimarların projeleri üç boyutlu olarak görselleştirmelerine ve potansiyel sorunları önceden tespit etmelerine olanak tanır, bu da inşaat sürecinin daha verimli ve hatasız bir şekilde yürütülmesini sağlar. Artırılmış gerçeklik, tasarım geliştirme, inşaat süreci ve bakım aşamalarında kritik bilgiler sunarak maliyetleri düşürme, proje sürelerini kısaltma ve iş güvenliğini artırma gibi avantajlar sağlar (Banihashemi vd., 2022: 412-443; Nassereddine vd., 2019: 15). Teknolojik ilerlemelerle birlikte, artırılmış gerçekliğin maliyetlerinin düşmesi ve kullanımının yaygınlaşması, inşaat sektöründe daha yenilikçi ve sürdürülebilir uygulamaların hayata geçirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, artırılmış gerçekliğin sektördeki dönüşüm potansiyeli, inşaat projelerinin tüm aşamalarında daha yüksek verimlilik ve kalite sağlama yönünde önemli fırsatlar sunacaktır.

2.2.5. Pazarlama ve Reklam

Artırılmış gerçeklik, pazarlama ve reklam alanında giderek daha yaygın hale gelmektedir. Bu teknoloji, tüketicilere daha etkileşimli ve sürükleyici deneyimler sunarak markaların ve ürünlerin tanıtımında önemli bir rol oynamaktadır. Artırılmış gerçeklik,

tüketicilerin ürünleri sanal olarak denemelerine, markalarla etkileşime geçmelerine ve alışveriş deneyimlerini kişiselleştirmelerine olanak tanır (Aytekin, 2019: 91-92).

Artırılmış gerçeklik uygulamaları, markaların müşterileriyle daha etkileşimli ve ilgi çekici bir şekilde iletişim kurmasını sağlar. Örneğin, ürün tanıtımlarında veya reklam kampanyalarında artırılmış gerçeklik kullanılarak tüketicilere benzersiz deneyimler sunulabilir. Bu, markaların farkındalığını artırmak ve müşteri sadakatini güçlendirmek, hafızada kalıcı olmak açısından önemlidir (Uğur ve Apaydın, 2018: 146).

2.3. EĞİTİMDE ARTIRILMIŞ GERÇEKLIK TEKNOLOJİSİNİN KULLANIMI

Eğitim alanında artırılmış gerçeklik, çocukların öğrenme deneyimlerini daha etkileşimli ve ilgi çekici hale getirmektedir. Özellikle soyut kavramların somutlaştırılmasında ve karmaşık konuların anlaşılmasında artırılmış gerçeklik teknolojisi önemli bir rol oynamaktadır (Özdemir, 2017, s. 610). Artırılmış gerçeklik, karmaşık konuları somutlaştırarak öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini yükseltir. Bu teknoloji, küçük gruplar halinde uygulandığında öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve öğrenme sürecini daha interaktif hale getirir (Çiloğlu vd., 2021: 147-148).

Artırılmış gerçeklik teknolojileri, eğitimde yenilikçi bir öğrenme aracı olarak dikkat çekmektedir. Bu teknoloji, sanal bilgileri gerçek dünya ile birleştirerek öğrenme deneyimini zenginleştirir ve öğrencilerin motivasyonunu artırır (Çiloğlu vd., 2021: 147-148). Örneğin, Google Glass gibi giyilebilir artırılmış gerçeklik cihazları, dersleri daha ilgi çekici hale getirir ve öğrencilerin derse katılımını artırır (Erbaş ve Demirer, 2014: 9-10).

Son yıllarda eğitimde artırılmış gerçeklik teknolojisi okul öncesi eğitimden başlanıp ,tıp ve askeri eğitim alanlarına kadar giderek yaygınlaşmaktadır. Teknolojinin ilerlemesi ve eğitimdeki yenilikçi uygulamaların artmasıyla birlikte, K-12 eğitim ortamlarında artırılmış gerçeklik tabanlı eğitimin benimsenmesi de hızla yaygınlaşmıştır. (Zhang vd., 2022: 1-2). Bu durum, öğrencilere daha etkileşimli ve dinamik bir öğrenme deneyimi sunarak, eğitim süreçlerini dönüştürme potansiyeline sahiptir.

Artırılmış gerçeklik eğitimde öğrencilerin ilgisini çekmek ve katılımını artırmak gibi önemli faydalar sunar. Öğrenci merkezli olarak uygulandığında ve uygun eğitim stratejileriyle birleştirildiğinde, artırılmış gerçeklik ve oyunlaştırma, öğrencilerin katılımını, motivasyonunu, bilgi edinimini ve öğrenme çıktılarında anlamlı iyileşmeler

sağlar. AR, sanal ortamlarda uygulamalı deneyimler kazandırarak öğrencilerin öğrenme materyalini daha derinlemesine anlamalarını sağlar (Keramopoulos vd., 2022: 28).

Sonuç olarak, artırılmış gerçeklik teknolojisinin eğitimde kullanımı, öğrencilere daha zengin ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunarak, geleneksel eğitim yöntemlerine kıyasla önemli avantajlar sağlamaktadır.

2.4. ARTIRILMIŞ GERÇEKLİĞİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KULLANIMI

Okul öncesi dönem, 0-6 yaş aralığını kapsayan ve çocukların temel becerilerinin hızla geliştiği önemli bir süreçtir. Bu dönemde çocuklar, dil, motor beceriler, sosyal etkileşim ve duygusal düzenleme gibi alanlarda büyük ilerlemeler kaydederler. Teknolojinin kullanımı, çocukların bilişsel, dil, psikomotor ve sosyal-duygusal alanlardaki gelişimlerini önemli ölçüde destekler. (Can Yaşar vd., 2012: 1). Son zamanlarda okul öncesi dönemden itibaren eğitimde teknoloji kullanımının yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir.

Artırılmış gerçeklik teknolojisi, eğitimde yeni bir dönemi başlatmış olup, özellikle okul öncesi eğitimde dikkat çekici bir öğrenme aracı olarak öne çıkmaktadır. Bu teknoloji, soyut kavramları somutlaştırarak çocukların anlama ve öğrenme süreçlerini destekler (Cai vd., 2014: 1). Örneğin, artırılmış gerçeklik uygulamaları sayesinde çocuklar, hayvanlar hakkında bilgi edinirken üç boyutlu modellerle etkileşime geçebilir, bu da öğrenme sürecini daha eğlenceli ve unutulmaz kılabilir.

Alanyazına bakıldığında teknolojinin çocukların gelişimine katkısı olduğu gibi artırılmış gerçeklik teknolojisinin de çocukların gelişim alanlarına olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Tanrıverdi (2022), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, artırılmış gerçeklik teknolojisinin okul öncesi dönemdeki çocukların dinleme ve konuşma yeteneklerini artırdığı, etkinliklere olan ilgilerini yükselttiği ve dikkat sürelerini uzattığı tespit edilmiştir. Araştırma sürecinde çocukların artırılmış gerçeklik destekli hikâye kitaplarına yoğun ilgi gösterdikleri ve bu kitaplar aracılığıyla yeni kelimeler öğrenme ile içerikleri somutlaştırma becerilerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, artırılmış gerçeklik teknolojisi ile yapılan kitap okuma etkinliklerinin, çocukların dil gelişimini destekleyen etkili bir yöntem olduğu ortaya konmuştur (Tanrıverdi, 2022: 54-56).

Koç'un 2020 yılında yaptığı, okul öncesi dönemde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımını incelemeyi amaçlayan araştırmasında; artırılmış gerçeklik

kullanımının çocukların iletişim becerilerini, ilgi ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Artırılmış gerçeklik teknolojisi, soyut kavramları somutlaştırarak çocuklar için kavramları daha anlaşılabilir hale getirmektedir. Ancak, araştırma bulguları, uzun süreli kullanımlarda çocukların artırılmış gerçeklik teknolojisinden sıkılabileceğini ve kullanılan cihazların ağırlığından rahatsız olabileceklerini de ortaya koymaktadır. (Koç, 2020: 62-63).

Çevik, Yılmaz, Göktaş ve Gülcü'nün 2017 yılında yaptığı çalışmada, artırılmış gerçeklik destekli öğretimin geleneksel yöntemlere göre İngilizce kelime öğrenme başarısını artırdığı bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların artırılmış gerçeklik teknolojisiyle yapılan eğitimde daha yüksek başarı gösterdikleri ve daha motive oldukları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, artırılmış gerçeklik uygulamalarının okul öncesi dönemde etkili bir öğrenme aracı olduğu ve öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenme süreçlerini desteklediği ortaya konmuştur (Çevik vd., 2017).

3. DRAMA

Köksal Akyol (2003) dramayı; lider ve katılımcıların atölye ortamında rol oynama, doğaçlama gibi tiyatro tekniklerini kullanarak bir olayı, anıyı, kavramı, konuyu, düşünceyi canlandırması olarak tanımlamıştır. Bu tanım, drama uygulamalarının teorik bilgiye dayanmaktan ziyade pratik deneyimler yoluyla öğrenmenin ön plana çıktığını vurgulamaktadır.

Okul öncesi dönemde büyük öneme sahip olan drama, çocukları merkeze alarak onların yaparak yaşayarak öğrendikleri bilgileri daha kolay hayata geçirebildikleri ortamlar sağlamaktadır (Adıgüzel, 2006: 27). Ulutaş (2011), bu durumu destekleyerek dramayı, çocukların öğrenme süreçlerini destekleyen ve gelişimlerine önemli katkılar sağlayan bir yöntem olarak nitelendirmektedir (s. 234). Çocukların drama ile tanışmaları, onların gelişim alanlarını desteklemek, kendilerini tanımlarına ve keşfetmelerine fırsat vermek açısından son derece önemlidir. Bu süreç, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini de olumlu yönde etkileyerek, daha empatik ve iletişim becerileri güçlü bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır.

Drama, her alanda yaratıcı, kendini ifade edebilen sosyal bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmek ve öğrenmeyi keyifli hale getirmek için drama, eğitimin her basamağında kullanılabilir. Can Yaşar ve Aral (2011), drama

eğitiminin, çocukların gelişimini destekleyerek onların kendilerini ifade edebilme becerilerini ve sosyal yetkinliklerini artırdığını vurgulamaktadır (s. 84).

3.1. DRAMANIN UYGULAMA AŞAMALARI

Drama çalışmalarında, eğitim programlarının yapısı kadar, grubun dinamikleri ve özellikleri de önemle göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, drama sürecinin tüm yapısını ve aşamalarını belirlemek için "ne", "niçin", "nasıl" ve "kim" gibi temel soruların cevaplanması gerekir. Drama aşamaları, sanat türlerinde sıkça kullanılan serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden esinlenerek tasarlanmaktadır (Şenol, 2017: 45). Serim, bir hikayenin başlangıç kısmını temsil eder ve drama çalışmalarında katılımcıların konuya giriş yapmasını sağlar. Düğüm, hikayede çatışmanın veya sorunun ortaya çıktığı orta bölümdür; drama çalışmalarında bu aşama, katılımcıların problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanmalarına olanak tanır. Çözüm ise hikayenin son bölümüdür ve drama çalışmalarında katılımcıların öğrendikleri bilgileri ve deneyimleri birleştirerek sonuca ulaşmalarını temsil eder. Bu şekilde yapılandırılan drama aşamaları, katılımcıların öğrenme süreçlerini daha etkili ve anlamlı hale getirir (Şener, 2016: 17-19).

Adıgüzel (2006), drama yaşantılarının belirli aşamaları takip etmek durumunda olduğunu belirtmiştir. Bu aşamalar, liderin yapacağı çalışmaya bağlı olarak şekillendirilebilir ve değiştirilebilir. Dramanın aşamalarını, hazırlık ve ısınma çalışmaları, canlandırma ve değerlendirme olarak sıralamıştır. (s. 25-26).

3.1.1. Isınma Çalışmaları

Isınma çalışmaları, kişinin ortam ve çalışma grubuna uyum sağlaması ve gelecekteki çalışmalara fiziksel hazırlık yapması amacıyla gerçekleştirilen ön egzersizlerdir. Drama öncesinde yapılan bu aktiviteler, spor antrenmanları öncesindeki ısınma hareketlerine benzer. Bu hareketler; kasları gevşetmek, eklemleri hareketlendirmek, duyu organlarını uyandırmak ve katılımcılar arasında kaynaşmayı sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Bu doğrultuda, çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak koşma, zıplama, yuvarlanma ve atlama gibi basit egzersizler yapılabilir (Akoğuz ve Akoğuz, 2016: 14). Bu çalışmalar, uzamsal farkındalığı geliştirir, katılımcıların dikkatini toplar, oyuna katılım isteğini artırır ve grup liderinin rehberliğinde gerçekleştirilir (Türkoğlu, 2019: 139-140).

Dramanın ısınma aşamasında çeşitli oyunlar oynanıp, taklitler ve canlandırmalar yapılabilir. Çocukların bazıları bu süreçlere katılırken bazıları katılmak istemeyebilirler.

Bu konuda çocuklara bir zorlama yapılmaz. Burada amaç çocukları yavaş yavaş drama ortamına ısındırmaktır (Karakaya, 2007: 119).

3.1.2. Canlandırma Aşaması

Canlandırma aşaması, dramanın en önemli bileşenlerinden biri olup, bireylerin belirli bir senaryo veya durumu canlandırarak somutlaştırdıkları süreçtir. Bu aşama, öğrencilerin karakterlere bürünerek empati geliştirmelerine ve farklı bakış açılarını anlamalarına olanak tanır (Kara vd., 2018). Canlandırarak, büyük grup veya küçük grup çalışmaları şeklinde gerçekleştirilebilir ve bu süreçte doğaçlama, rol yapma ve dramanın çeşitli teknikleri kullanılır.

Doğaçlama, öğrencilerin anlık olarak tepki vermelerini ve yaratıcı düşünmelerini gerektiren bir tekniktir. Bu teknik, öğrencilere öğrenme süreçlerinde aktif katılım sağlar ve onların yaratıcılıklarını teşvik eder. Okvuran'ın (2002) çalışmasında vurguladığı gibi, doğaçlama ve öğrenme süreçleri eşzamanlı olarak gerçekleşir. Okvuran, doğaçlamanın öğrencilerin öğrenme deneyimlerini derinleştirdiğini ve onların bilgi ve beceri kazanmalarını desteklediğini belirtmiştir (Okvuran, 2002: 127-128). Canlandırma aşamasında elde edilen sonuçlar, drama sürecinin sonraki aşamalarına geçişte önemli bir rol oynar. Bu aşama, öğrencilerin sonraki aşamalarda daha etkili ve anlamlı bir öğrenme süreci yaşamasına katkı sağlamaktadır (Adıgüzel, 2006a: 26).

3.1.3. Değerlendirme

Değerlendirme aşaması, öğrencilerin drama etkinliklerine katılımlarının ve bu süreçte kazandıkları becerilerin gözlemlenmesi ve ölçülmesi sürecini içerir. Bu aşama, sürecin temelini, önemini, niteliğini ve niceliğini belirlemek açısından kritik bir rol oynar. Bu aşamada, katılımcıların duygularını ve düşüncelerini paylaşmaları sağlanır, bu da öğrenme deneyimlerinin derinlemesine incelenmesine olanak tanır. Eğitsel kazanımlar ve ortaya çıkan sonuçlar üzerine yapılan tartışmalar, öğrenilen bilgilerin kalıcı hale gelip gelmediğini ve bu kazanımların gelecekteki yaşantılara etkilerini anlamada önemli ipuçları sunar. Drama süreci boyunca edinilen deneyimlerin ve süreçlerin nasıl algılandığı ve anlaşıldığı, katılımcıların duygusal ve bilişsel geri bildirimleri aracılığıyla ortaya konur. Bu değerlendirme aşaması, drama çalışmalarının eğitimsel değerini ve etkilerini anlamak için büyük öneme sahiptir (Adıgüzel, 2006: 26).

3.2. DRAMADA KULLANILAN TEKNİKLER

Bu kısımda dramada kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

3.2.1. Rol Oynama

Rol oynama dramanın tüm aşamalarında kullanılan temel bir tekniktir. Rol yapma, bireyin sahne üzerinde kendi kimliğinin ötesine geçerek başka bir kişi gibi davranmasını ve bu kişinin sorumluluklarını üstlenmesini ifade eder (Altınova, 2014: 73). Adıgüzel'in (2013) belirttiği gibi, rol yapma, katılımcının kendi sınırlarını aşarak yeni roller üstlenmesine ve farklı karakterler aracılığıyla kendini ifade etmesine olanak tanır. Çocuklar, farklı rollere bürünerek çeşitli durumlarda nasıl davranacaklarını deneyimleme fırsatı bulurlar. Bu nedenle, drama sürecinde geniş bir çeşitlilik sunmak faydalı olacaktır. Rol yapma esnasında, hareketler büyük önem taşır. Rolü canlandırırken, katılımcının hareketlerinin olabildiğince özgür bırakılması gereklidir (Köksal Akyol 2014: 73).

3.2.2. Doğaçlama

Doğaçlama, önceden belirlenmemiş veya çok az tasarlanmış, spontane ve serbest bir şekilde gerçekleşen bir süreçtir ve insanla birlikte var olmuştur. Doğaçlama her çalışmada olması gereken, dramanın bel kemiği olan bir tekniktir. Doğaçlama sürecine katılan bir birey, kendisine verilen bir konudan yola çıkarak spontan bir şekilde canlandırma yapar. Doğaçlamada belirleyici unsur, belirlenen hedefe hayal gücüyle ulaşmaktır. Bu teknik hem spontanlığı geliştirir hem de spontanlığa dayalıdır. Doğallık ve içtenlik, doğaçlamada büyük önem taşır (Adıgüzel, 2015: 14-18).

Doğaçlama oyunları, bireylerin deneyim kazanmasını sağlar. Bu süreçte kişiler, planlama yapmayı, yaratıcı olmayı ve olayları geliştirmeyi öğrenirler. Bağımsız düşünme, karar alma, sorumluluk alma, işbirliği yapma ve sosyal duyarlılık gibi beceriler kazanırlar. Doğaçlama, hatalardan öğrenme fırsatı sunar ve denemeye teşvik eder. Bu süreç, kişilerin farklı durumlara uyum sağlamasına yardımcı olur (Tezel, 2016: 152).

3.2.3. Rol Değiştirme

Drama çalışmalarında, doğaçlama ve rol oynama süreçlerinde katılımcılar belirli rolleri üstlenir ve bu rolleri sürdürerek süreci tamamlarlar. Rol değiştirme tekniğinde, süreç devam ederken veya tamamlandıktan sonra canlandırma durdurulur ve katılımcılar birbirlerinin rollerini üstlenirler. Katılımcı, diğerinin bıraktığı yerden rolü sürdürebilir ya da rolü farklı bir yöne taşıyabilir. Bu teknik, bireyler arasında veya gruplar arasında uygulanabilir, katılımcıların esnek düşünme ve empati yeteneklerini geliştirir (Adıgüzel, 2015: 34).

3.2.4. Dramatizasyon

Aslan (2007) , dramatizasyonu yazılı ya da yazılı olmayan ancak tamamlanmış; başı, ortası,sonu belli olan, dramatik bir durum ya da olayın katılımcılar tarafından aslına sadık kalınarak canlandırılması olarak tanımlamıştır. Dramatizasyon, drama eğitmeninin daha belirleyici ve yönlendirici olduğu bir yaratıcı drama tekniğidir. Bu yöntemde, öğretmen metni okur veya anlatır ve rolleri belirleyerek öğrencilerin bu metni canlandırmalarını sağlar. Okul öncesi öğretmenleri ve drama eğitmenleri metinlerdeki rol kişilerini canlandırma amacıyla dramatizasyonu sıklıkla kullanırlar (Metinnam ve Karaosmanoğlu, 2021: 83) . Tiyatro çalışmalarına benzer şekilde ilerleyen bu süreçte, öğretmen aktif bir rol oynar, akışı yönlendirir ve gerektiğinde hatırlatmalar yapar Dramatizasyon uygulamasının, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Bu yöntemin temelinde, metnin canlandırılması yatmaktadır; dolayısıyla, metni oluşturan unsurların doğru bir şekilde canlandırılıp canlandırılmadığı dikkate alınmalıdır (Önder, 2012: 143).

3.2.5. Rol Koridoru

Rol koridoru tekniği, genellikle tiyatro sporu çalışmalarında kullanılan bir tekniktir. Bu teknikte, katılımcılar karşılıklı iki sıra halinde dizilirler ve aralarında bir koridor oluştururlar. Koridoru oluşturan duvarlardan birindeki oyuncu sayısı diğerinden bir fazla olmalıdır. Eşleştirmeler yapılır ve son katılımcının eşi olmaz. Örneğin, arılar ve çiçekler arasındaki bir diyalogu düşünelim: koridorun bir tarafı arıları, diğer tarafı ise çiçekleri temsil eder. Diyalog koridorun başındaki çiftler tarafından başlatılır. Öğretmenin yönergesiyle öndekiler sıranın sonuna geçer ve diğer katılımcılar, sıranın sonuna gelen çiftin kaldığı yerden canlandırmaya devam ederler. Oyun bu şekilde sürdürülür (Adıgüzel, 2015: 184-185).

3.2.6. Sözsüz oyun

Dramada sözsüz oyun, bireylerin vücut dillerini kullanarak duygularını ve düşüncelerini aktarmalarına olanak tanır. Bu oyunlarda kelimeler yer almaz, ancak müzik ve ses efektleriyle zenginleştirilebilir. Öğrenciler tek başına, küçük gruplar halinde ya da tüm sınıfla birlikte çalışabilirler. Lider durumu anlatırken, öğrenciler mimiklerini ve beden dillerini kullanarak hikayeyi canlandırırlar. Günlük yaşam olayları, doğal felaketler veya soyut kavramlar gibi çeşitli durumlar bu yöntemle canlandırılabilir. (Arslan, 2019: 86). Örneğin küçük bir grup öğrenci, mutfakta yemek yapma sürecini sözsüz olarak

canlandırırken, bıçakla sebze doğrama, tencere karıştırma ve tadına bakma gibi hareketlerle hikayeyi anlatır.

Bu teknik, çocukların bedenlerini tanımlarına ve beden dilini etkin bir şekilde kullanmalarına olanak tanırken, aynı zamanda belirli bir aktiviteye odaklanmalarını sağlayarak onları yetkin gözlemciler olmalarına olanak tanımaktadır (Altınova, 2014: 76). Örneğin, öğrenciler sınıfta sessizce bir ormanda yürüyüş yapmayı canlandırırken, farklı ağaçları tanıma ve hayvan seslerini dinleme gibi etkinliklere odaklanarak doğayı gözlemlemeyi öğrenirler. Bu sayede hem beden dillerini kullanma becerileri gelişir hem de gözlem yetenekleri artar.

3.2.7. Fotoğraf Karesi

Katılımcıların dramada belirli bir anı canlandırdıkları esnada drama eğitmeninin anlık komutuyla bir anda hareketsiz kalmalarıyla ortaya çıkan fotoğraf karesi çoğunlukla anın fotoğrafını çekme olarak da adlandırılır Fotoğraf karesinde olmayan katılımcılar kareyle ilgili görüşlerini söylerler, değerlendirmeler ve yorumlar alınır. Bu değerlendirmelerden yola çıkılarak senaryolar oluşturulup canlandırılabilir (Altınova, 2014: 76).

3.2.8. Donuk İmge

Yaratıcı drama da donuk imge olarak bilinen teknik, grup üyelerinin bireysel olarak ya da küçük gruplarla, kendi bedenleriyle hareketsiz, sessiz, sözsüz görüntüler oluşturma ve yansıtma biçimidir (Adıgüzel, 2015, s.99). Donuk imge çalışması, dramanın başlangıcında ya da ortasında dramatik bir senaryo içerisinde çocukların belirli bir form geliştirmelerini ve bu formu yaratmalarını sağlayabilir. Bu tür etkinlikler, rol içinde ya da dışında bir değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir. Ayrıca, grup çalışmaları çocukların işbirliği yapma, dayanışma, farklı perspektifleri gözlemleme ve grup halinde eser üretme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar (Metinnam ve Karaosmanoğlu, 2021: 78).

Fotoğraf karesi ve donuk imge teknikleri zaman zaman karıştırılmaktadır. Fotoğraf karesi, bir olayın tam ortasında aniden duraklamayı içerir; katılımcılar beklenmedik bir şekilde hareketsiz hale gelirler. Buna karşılık, donuk imge, katılımcıların belirli bir durumu kasıtlı ve düzenli bir şekilde hareketsiz beden duruşlarıyla ifade etmelerini sağlar. Örneğin, bir öğrencinin sınavdan kötü bir not aldığını duyduğu anı düşünerek ve çalışarak hareketsizce bedenleriyle göstermeleri donuk imgedir. Aynı

durumu (öğrencinin sınav sonucunu öğrenmesi, hayal kırıklığı yaşaması, arkadaşlarına anlatması gibi) canlandırırken, öğretmenin yönergesi üzerine bir anda hareketsiz kalmaları ise fotoğraf karesi olarak adlandırılır.(Şenol, 2017: 54)

3.2.9. Liderin Rol Alması

Oldukça etkin bir drama tekniği olan liderin rol alması; liderin rolde olması, liderin bir rolü üstlenmesi ile öğrencilerle birlikte drama yapması olarak ifade edilebilir. Öğretmene gerektiği yerde drama akışını durdurmadan drama içerisindeki durumlara müdahale etme imkânı tanır. Uygulama sırasında lider öğrencilere drama sürecinde rol alacağını söyler. Lider rolünü ifade eden bir aksesuar kullanır ve bunu kullanarak role girdiğini ve aksesuarı kullanmayı bıraktınca rolden çıktığını ifade eder (Arslan, 2019: 84).

3.3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE DRAMA ETKİNLİKLERİNİN PLANLANMASI

Okul öncesi grupla çalışan öğretmenlerin drama konusunda gerekli eğitimi almış ve bu konuda donanımlı olması gerekir. Drama eğitimi planlarken nelere dikkat edeceğini bilmesi gerekmektedir. Öncelikle drama eğitiminde, hedeflerin net bir şekilde belirlenmesi önemlidir. Planlama sürecinde; içerik, mekan, katılımcılar, yöntem ve teknikler ile araç gereçler gibi pek çok unsur dikkate alınmalıdır. Liderin süreci yapılandırmasında en kritik unsurlardan biri katılımcılardır. Drama sürecine katılan bireyler ve bu bireylerin özellikleri, planlama sürecini ve çalışmanın içeriğini büyük ölçüde etkilemektedir (Akkocaoğlu Çayır ve Erdoğan, 2019: 109). Drama eğitiminde belirlenen hedefler, çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olmalı ve onların belirli becerilerinin geliştirilmesini amaçlamalıdır. Bu hedefler, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemelidir. Bunun yanı sıra, eğitim sürecinde kazanımlar, göstergeler ve kavramlar net bir şekilde tanımlanmalı ve buna uygun öğrenme süreçleri planlanmalıdır (Köksal Akyol, 2014: 113). Bu planlama, çocukların öğrenme deneyimlerinin verimli ve etkili olmasını sağlamak için gereklidir. Kazanım ve göstergelerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile de uyumlu olmasına dikkat edilmelidir.

Drama eğitimi sürecinde belirlenen kazanımların ve içeriğin katılımcılara nasıl bir yaşantı ile aktarılacağı, planlamanın kritik bir boyutunu oluşturur. Bu aşamada lider, kullanacağı yöntem ve teknikleri, yararlanacağı araç ve gereçleri, ayrıca yapacağı uygulamanın süresini dikkatle belirlemelidir. Ayrıca, liderin drama uygulamalarını gerçekleştireceği mekanı önceden belirlemesi büyük önem taşır. Bu mekanın, belirlenen

kazanımlara ulaşmayı desteklemesi esastır. Drama etkinliklerinin gerçekleştirileceği yer, katılımcıların rahatça hareket edebileceği, etkileşime girebileceği ve öğrenme süreçlerini en verimli şekilde yaşayabileceği özelliklere sahip olmalıdır. Mekanın fiziksel koşulları, ışıklandırma, ses düzeni ve alanın genişliği gibi faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır (Akkocaoğlu Çayır ve Erdoğan, 2019: 111).

Drama planı oluşturulurken dikkat edilmesi gereken diğer bir süreç, dramanın grup etkinliği olarak planlanmasıdır. Yaratıcı drama, grup çalışması olmadan gerçekleştirilemez. Drama gruplarında, katılımcılar birlikte yaratma, üretme ve paylaşma süreçlerini deneyimlerler. Tüm etkinlikler grup içinde organize edilir. Grup üyeleri arasındaki tüm iletişim ve etkileşim etkinlikleri, sürecin önemli bir parçasını oluşturur. Yaratıcı dramada dışarıdan izleyici yoktur; izleyiciler aynı zamanda drama sürecinin aktif katılımcılarıdır (Adıgüzel, 2015: 124). Bu doğrultuda, drama etkinliklerinde kullanılacak malzemelerin sınıfta katılımcılarla birlikte hazırlanması büyük önem taşır. Drama eğitmeni veya öğretmeni, bu malzemelerin katılımcıların kolayca erişebileceği şekilde düzenlenmesini sağlamalı ve gerektiğinde serbestçe kullanılmalarına olanak tanımalıdır. Malzemelerin temini ve kullanıma hazır halde tutulması, eğitmen ve öğretmenlerin önemli sorumluluklarından biridir. Sanatsal çalışmalar için, çalışma ortamında çeşitli uyarıcı ve ek malzemelerin bulundurulması, drama etkinliklerinin başarısına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle hem grup etkileşimlerini hem de materyal kullanımını göz önünde bulundurarak yapılan dikkatli planlamalar, drama eğitim planının etkinliğini artıracaktır. (Adıgüzel, 2015: 146).

Drama etkinlikleri planlanırken, dramanın uygulama aşamalarına dikkat edilmesi büyük önem taşır. Bu aşamalar, liderin yapacağı çalışmanın doğasına ve hedeflerine bağlı olarak şekillendirilebilir ve değiştirilebilir. Drama etkinliklerinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için üç temel aşama üzerinde durulması gerekir: hazırlık ve ısınma çalışmaları, canlandırma ve değerlendirme. Her bir aşama, katılımcıların drama sürecine daha iyi adapte olabilmeleri ve süreci daha verimli geçirebilmeleri için belirli bir amaç doğrultusunda tasarlanmalıdır (Adıgüzel, 2006: 25).

4. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL BİLGİ İŞLEME, DRAMA VE ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Okul öncesi dönemde çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerine yapılan yatırımlar, onların sosyal, duygusal ve akademik gelişimleri üzerinde önemli etkiler

yaratır (Gizir, 2004: 85). Crick ve Dodge'un (1994) geliştirdiği sosyal bilgi işleme modeli, çocukların çevresel ipuçlarını nasıl algıladıklarını, yorumladıklarını ve bunlara nasıl tepki verdiklerini detaylandırır. Bu model, okul öncesi çocukların sosyal becerilerini ve duygusal zekalarını geliştirmede kritik bir unsur olarak kabul edilir (Crick ve Dodge, 1994: 77).

Okul öncesi çocukların sosyal uyumu, akran ilişkileri ve arkadaşlık kurma yetenekleri, gelişmiş sosyal bilgi işleme becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Sosyal bilgi işleme becerileri ne kadar gelişmiş olursa, çocukların grup içi dinamikleri anlama ve etkileşimlerde bulunma yetenekleri o kadar desteklenmiş olur (Lemerise ve Arsenio, 2000: 123). Bu nedenle, sosyal bilgi işleme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin hem sosyal hem de akademik açıdan daha donanımlı hale gelmelerini sağlayan temel bir yatırımdır. Eğitim programlarının bu becerilere odaklanması, çocukların eğitimde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma yeteneklerini büyük ölçüde artırabilir. Bu becerileri çocuklara kazandırmanın en etkili ve kalıcı yolu, çocukların aktif katılım sağladığı, birebir uyguladığı ve yaparak yaşayarak öğrendikleri yöntemlerdir. Bu yöntemlerden en etkili olanlardan biri dramadır.

Drama, çocukların yaparak ve yaşayarak öğrendikleri bilgileri daha kolay hayata geçirebildikleri ortamlar sağlamaktadır. Ulutaş (2011), dramayı, çocukların öğrenme süreçlerini destekleyen ve gelişimlerine önemli katkılar sağlayan bir yöntem olarak nitelendirmektedir (s. 234). Çocukların drama ile tanışmaları, onların gelişim alanlarını desteklemek, kendilerini tanımalarına ve keşfetmelerine fırsat vermek açısından son derece önemlidir. Bu süreç, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek, daha empatik ve iletişim becerileri güçlü bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır. Can Yaşar ve Aral (2011), drama eğitiminin, çocukların gelişimini destekleyerek onların kendilerini ifade edebilme becerilerini ve sosyal yetkinliklerini artırdığını vurgulamaktadır (s. 84). Drama eğitimi, çocukların özgün düşünme yetilerini geliştirmelerine olanak tanırken, aynı zamanda grup çalışmalarında işbirliği yapma ve liderlik gibi önemli sosyal beceriler kazanmalarını sağlar (Brown, 2017; Ceylan vd., 2019).

Artırılmış gerçeklik teknolojisi ise, eğitimde yeni ve yenilikçi bir öğrenme aracı olarak dikkat çekmektedir. Artırılmış gerçeklik, sanal bilgileri gerçek dünya ile birleştirerek öğrenme deneyimini zenginleştirir ve öğrencilerin motivasyonunu artırır. Özellikle okul öncesi eğitimde artırılmış gerçeklik teknolojisi, soyut kavramların

somutlaştırılması ve karmaşık bilgilerin anlaşılmasını kolaylaştırarak çocukların anlama ve öğrenme süreçlerini destekler (Cai vd., 2014, s. 1). Artırılmış gerçeklik teknolojisi, fiziksel dünyada gerçekleştirilmesi mümkün olmayan eylemleri canlı görüntüler üzerinde eşzamanlı olarak yapabilme yeteneği sunmakta ve fiziksel mekânlara dijital katmanlar ekleyerek kullanıcıya yenilikçi bir gerçeklik deneyimi sağlamaktadır (Emer, 2023: 9-10). Artırılmış gerçeklik, çocukların sanal ortamlarda uygulamalı deneyimler kazanmalarını sağlayarak, öğrenme materyalini daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olur.

Drama ve artırılmış gerçeklik yöntemlerinin bir arada kullanılması, çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini desteklemede güçlü bir araç sunduğu düşünülmektedir. Drama, çocukların sosyal becerilerini ve duygusal zekalarını geliştirmek için etkili bir yol sunarken (Güven ve Adıgüzel, 2015; Alfonso-Benlliure vd., 2021), artırılmış gerçeklik bu süreci daha interaktif ve ilgi çekici hale getirmektedir. Drama etkinlikleri sırasında çocuklar, sosyal durumları canlandırarak ve empati kurarak dolaylı yoldan sosyal bilgi işleme becerilerini geliştirebilirler (Güven ve Adıgüzel, 2015). Artırılmış gerçeklik ise, bu etkinlikleri zenginleştirerek çocukların sanal ortamlar aracılığıyla farklı sosyal senaryoları deneyimlemelerine olanak tanır (Han vd., 2015). Bu bağlamda, sosyal bilgi işleme süreçlerini desteklemek için artırılmış gerçeklik destekli drama etkinliklerinin kullanılmasının, çocukların sosyal becerilerini geliştirmede çift yönlü bir avantaj sağladığı düşünülebilir. Çocuklar, drama sayesinde sosyal etkileşimleri deneyimlerken, artırılmış gerçeklik ile bu etkileşimlerin daha geniş bir yelpazede ve farklı bağlamlarda gerçekleşmesini sağlarlar. Bu yöntemler, çocukların sosyal ipuçlarını tanıma, kodlama, yorumlama ve uygun tepkiler geliştirme becerilerini kapsamlı bir şekilde destekler. Bu bağlamda, artırılmış gerçeklik ve drama yöntemlerinin birlikte kullanılması, çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini desteklemede ve sosyal becerilerini geliştirmede güçlü bir sinerji yarattığı öne sürülebilir.

İKİNCİ BÖLÜM

SOSYAL BİLGİ İŞLEME, ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK, DRAMA İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

1. SOSYAL BİLGİ İŞLEME, ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK, DRAMA İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

1.1. SOSYAL BİLGİ İŞLEME İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Dodge, Murphy ve Buchsbaum (1984), çocukların sosyal yetkinliği ile sosyal bilgi işleme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmalarını, sosyometrik ölçeklerle popüler, ortalama, dışlanmış ve ihmal edilmiş olarak gruplandıkları anasınıfı, ikinci sınıf ve dördüncü sınıfa devam eden 176 çocuk üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın bulguları, yaş arttıkça çocukların sosyal yetkinlik puanlarının da arttığını göstermiştir. Popüler ve ortalama sosyal özellikler gösteren çocuklar, dışlanmış ve ihmal edilmiş çocuklardan daha yüksek sosyal yetkinlik puanları almışlardır. Ayrıca, hatalarının genellikle düşmanca niyet okuma üzerine yoğunlaştığı ve prososyal ile kazara davranışlara ilişkin niyet belirleme becerilerinin diğer çocuklara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, sosyal açıdan normal olmayan çocuklarda niyet belirleme becerilerinde gelişimsel bir gecikme olduğunu ortaya koymaktadır.

Dodge vd. (1985), 628 anasınıfı ve ilkokul öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, saldırgan ve dışlanmış olarak sınıflandırılan çocukların, normal çocuklara göre sosyal bilgi işleme becerilerinin daha az yetkin olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca, erkek çocukların sosyal beklenti değerlendirmelerinde kız çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir.

Gomez vd. (2001), yaşları 9 ile 11 arasında olan ve agresif davranışlar nedeniyle kliniğe sevk edilen 89 çocuk üzerinde gerçekleştirdikleri boylamsal bir çalışmada, çocukların annelerinin kendilerine yönelik kontrol ve destek algılarının düşmanca niyet atfetme ve düşmanca tepki seçimini öngörüp öngörmediğini, ayrıca bu önyargılı sosyal bilişlerin algılanan anne davranışları ile çocukların saldırganlıkları arasındaki ilişkilere aracılık edip etmediğini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, çocukların anne kontrolü ve desteğine ilişkin olumsuz algılarının, akranlarıyla etkileşimde bulundukları durumlarda düşmanca sosyal bilgi işleme öngördüğünü ve bu bilişlerin daha düşmanca tepkileri etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, çocukların anneleriyle olan ilişkilerine dair

algılarının sosyal bilişlerini öngördüğü ve bunun da onların sosyal davranışlarını etkileyebileceği sonucuna varılmıştır.

MacBrayer vd. (2003), 8-12 yaş grubundaki agresif çocuklar ve anneleri üzerinde yaptıkları çalışmada, agresif çocukların annelerinin belirsiz eylemleri düşmanca görme eğiliminde olduklarını ve saldırganlıkla yanıt verme olasılıklarını artırdıklarını belirlemişlerdir. Araştırma bulguları, annelerin çocukları için düşmanca bir atıf önyargısı modellediklerini göstermiştir. Annelerin ve çocuklarının atıf ve davranışsal niyetlerinin incelenmesi sonucunda, annelerin ve kızlarının atıfları ve davranışsal niyetlerinin anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu, ancak annelerin ve oğullarının atıfları ve davranışsal niyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Ziv vd. (2004), 7.5 yaşındaki çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini bağlanma türlerine göre incelemişlerdir. Araştırma, çocukların hem akran ilişkilerinde hem de anne-çocuk ilişkilerinde güvenli bağlanma gösteren çocukların sosyal bilgi işleme konusunda daha yetkin olduğunu ortaya koymuştur. Güvenli bağlanan çocuklar, diğerlerinden hem duygusal hem de araçsal olarak erişilebilir olmayı beklerken; güvensiz-kararsız bağlanan çocuklar, bu tür beklentilere sahip değildir. Bu farklılık, güvenli çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinde daha başarılı olmalarını sağlamaktadır.

De Castro vd. (2005), saldırgan davranış sorunları olan 7-13 yaş arasındaki erkek çocuklar ile karşılaştırma grubunu inceleyerek, sosyal bilgi işlemenin duygusal yönlerini ve bunların reaktif ve proaktif saldırganlıkla olan özel ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma bulguları, saldırgan erkek çocukların daha fazla düşmanca niyet, öfke ve agresif tepki sergilediklerini, buna karşılık daha az suçluluk duyduklarını ve uyarlanabilir duygu düzenleme stratejilerine sahip olmadıklarını göstermiştir.

Miller (2015), çocukluk döneminde (0-19 yaş) algılanan tehdit üzerine mevcut literatürü incelemiştir. Araştırmalardan elde edilen bulgular, tehdit algılamanın bebeklik döneminde başladığını ve çocukluk boyunca devam ettiğini, ayrıca çocuğun uyumuyla anlamlı bağlantılarının olduğunu göstermektedir. Şiddet içeren evlerde yaşayan çocuklar, bebeklik döneminde başlayan şiddet tehdidine maruz kaldıklarından, bu çocuklar maruz kalmayan akranlarına kıyasla, uyumsuz tehdit algılama ve yanıt verme kalıpları geliştirme açısından daha yüksek risk altındadır. Anahtar gelişim dönemlerinde şiddete maruz kalma, artan anksiyete bozuklukları ve travma sonrası stres bozukluğu riskinin de bu nedenle arttığını göstermektedir.

Doğu (2023) tarafından yapılan bir araştırma, ergenden ebeveyne şiddet ve ergen-ebeveyn çatışmalarında sosyal bilgi işleme süreçlerinin Türk kültürüne uyarlanmasını amaçlamaktadır. Çalışma, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde gerçekleştirilmiş olup, Ergenden Ebeveyne Şiddet Ölçeği ve Ergen-Ebeveyn Çatışmalarında Sosyal Bilgi İşleme Anketi'nin Türk toplumunda geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmıştır. Araştırma, 12-20 yaş aralığındaki ergenler üzerinde gerçekleştirilmiş ve anketlerin orijinal formlarından elde edilen sonuçlarla Türkçe formlardan elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Analizler sonucunda, Ergenden Ebeveyne Şiddet Ölçeği ve Ergen-Ebeveyn Çatışmalarında Sosyal Bilgi İşleme Anketi'nin Türk kültüründe uygulanabilir, geçerli ve güvenilir ölçüm araçları olduğu saptanmıştır. Ayrıca, bu ölçeklerin alt boyutlarının cinsiyet, anne-baba tutumu ve aile ilişkileri gibi değişkenlerle ilişkili olduğu bulunmuştur.

Dikici ve Özdemir (2023) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan çocuklarla tipik gelişim gösteren (TGG) çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri ve yönetici işlev davranışlarını karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma, 8-10 yaş aralığında, 25 DEHB tanısı almış çocuk ve 25 TGG çocuk olmak üzere toplam 50 çocuk üzerinde yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak Sosyal Bilgi İşleme Süreci Değerlendirme Formu ve Yönetici İşlev Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, DEHB olan çocukların sosyal bilgi işleme sürecinin tüm basamaklarında ve yönetici işlev davranışlarının alt boyutlarında TGG çocuklara göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu farklılıklar, DEHB olan çocukların sosyal ve akademik becerilerinde yaşadıkları sınırlılıkların belirgin olduğunu ve bu çocukların gelecekte karşılaşabilecekleri risklerin azaltılması için erken müdahalelerin önemini vurgulamaktadır.

1.1.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Bilgi İşleme ile İlgili Çalışmalar

Dodge ve ekibi (1995) tarafından yürütülen araştırmada, anaokuluna devam eden ve istismara maruz kalmış rastgele seçilmiş kız ve erkek çocukların, bu istismarın dışa vurulan davranış problemlerine etkisini ve sosyal bilgi işleme süreçlerine olan olası ön yargı etkisini incelediler. Araştırma, bu istismarın dışa vurulan davranış problemleri riskini dört kat artırdığını ve sosyal bilgi işleme sürecini etkilediğini gösterdi. Bu etkiler arasında kodlama hataları, düşmanca bağdaştırıcı önyargılar, agresif tepkilere yatkınlık ve agresifliğin olumlu bir şekilde değerlendirilmesi gibi faktörler bulunmaktadır.

Schultz vd. (2000), bakım veren kişinin depresyonu ve aile istikrarsızlığı ile okul öncesi çocukların öfke atfı yanlılığı ve duygu durum bilgisi testindeki duygu ilişkilendirme doğruluğu arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, bakım veren kişinin depresyonu ve ailedeki istikrarsızlık, çocukların öfke atfı yanlılığını öngörmektedir. Ayrıca, erkek çocukların daha fazla öfke atfı yanlılığı göstermesi, daha yüksek saldırganlık düzeylerini ve akran reddini öngörmektedir. Bu bulgular, bakım veren kişinin ruh sağlığı ve aile dinamiklerinin çocukların duygusal ve sosyal gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

McDowell vd. (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ebeveynler ile çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerin çocuğun sosyal yeterliliği ile olan bağlantıları incelenmiştir. Araştırmada, 97 anaokulu çocuğu ve onların anne-babaları, bir akran ile çatışma yaşayan bir çocuğun resmedildiği açık uçlu sahneler hakkında görüşlerini bildirmişlerdir. Bulgular, ebeveynler ile çocukların davranış seçimleri arasında tutarlılık olduğunu ortaya koymuştur.

De Castro (2002), çocukların saldırgan davranışları ile akranlarına yönelik düşmanca niyet atfetmeleri arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla bir meta-analitik inceleme gerçekleştirmiştir. Bu incelemenin sonuçları, düşmanca niyet atfetme ile saldırgan davranış arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, çocukların düşmanca niyet atfılarının saldırgan davranışlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir.

Runions ve Keating (2007), çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinde aile öncülleri ve davranışsal ilişkileri incelemiştir. Araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların dörtte birinin kendilerine sunulan hoş olmayan varsayımsal öykülere istikrarlı bir şekilde iyi niyetler besledikleri belirlenmiştir. Bu çocuklar, bilişsel işlevsellik testlerinde de önemli ölçüde daha yüksek puanlar almışlardır. Birinci sınıfa geldiklerinde ise bu çocukların daha az düşmanca yüklemeler ve saldırgan tepki planları yaptıkları hem anneleri hem de öğretmenleri tarafından daha az dışsallaştırma eğilimlerine sahip olarak değerlendirildikleri tespit edilmiştir.

Çorbacı Oruç (2008), anasınıfına devam eden 62 çocuk üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, sosyal bilgi işleme sürecinin kodlama aşamasında cinsiyetler arasında bir fark bulunmadığını tespit etmiştir. Ancak, niyet yorumlama aşamasında kız çocukların karşısındakinin niyetini daha düşmanca olarak değerlendirdiği belirlenmiştir. Alternatif

özüm sayısında cinsiyetler arasında fark bulunmamakla birlikte, erkek çocukların kız çocuklara kıyasla daha fazla agresif çözüm ürettiği ve bu çözümünün içeriklerinin iki kat daha fazla agresif olduğu görölmüştür. Ayrıca, erkek çocukların stratejilerinin daha yıkıcı ve agresif olduğu tespit edilmiştir.

Keil ve Price (2009) alışmasında, ortalama yaşı 77 ay olan 188 ocuk üzerinde fiziksel istismar ve ihmalin etkilerini inceledi. Bulgular, fiziksel olarak istismar ve ihmale maruz kalan çocukların diğer çocuklara göre daha fazla agresif tepki ve düşmanca niyet yükleme eğiliminde olduğunu gösterdi. Ayrıca, bu çocukların diğerlerine kıyasla daha az yetkin sosyal bilgi işleme sürecine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Nelson ve Coyne (2009), caydırıcı ebeveynlik biçimlerinin (örneğin, fiziksel ceza ve psikolojik kontrol) yanı sıra ebeveyn sıcaklığı ve tepkiselliğinin, çocukların düşmanca niyet yüklemeleri ve belirsiz provokasyon senaryolarına (hem araçsal hem de ilişkisel) tepki olarak duygusal sıkıntı ile eşzamanlı olarak nasıl ilişkili olduğunu incelemiştir. Analiz sonuçları, genel olarak babaların çekingen ebeveynlik tarzlarının, çocuklarda düşmanca atıf yanlılığı eğilimini artırdığını göstermiştir. Baba sıcaklığı ve tepkiselliği, bedensel ceza ile birlikte, erkek çocuklarda daha az duygusal sıkıntı ile ilişkilendirilmiştir. Buna karşılık, babanın psikolojik kontrolü, erkek çocuklarda daha fazla duygusal sıkıntıya yol açmaktadır. Bulgular, özellikle baba-oğul ilişkisinin, erkek çocukların sosyal dünyalarını nasıl yorumladıklarını belirlemede önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Schultz ve ekibi (2010) tarafından yürütölen araştırmada, Head Start programına devam eden 125 okul öncesi çocuğun sosyal bilgi işleme becerilerini değerlendirmek amacıyla Schultz Duygu İşleme Testi-Ön Sürümü (Schultz Test of Emotion Processing-Preliminary Version/STEPP) ölçeğini geliştirmeye çalıştılar. Araştırma sonuçları, sosyal olarak daha yetkin çocukların duyguları atfetmede, saldırgan davranışları ahlaki açıdan kabul edilemez olarak etiketlemede ve provokasyonları tesadüfi olarak yorumlamada daha başarılı olduklarını gösterdi. Ayrıca, bozucu davranışları olan erkek çocukların sosyal provokasyonları diğer gruplara kıyasla daha az rastlantısal olarak yorumladıkları belirlendi. Araştırmacılar, bu bulgulara dayanarak erken çocukluk dönemi müdahalelerinin, küçük yaştaki çocuklar arasında duygu tanıma ve problem çözme gibi sosyal bilgi işleme becerilerini geliştirmeye odaklanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Ziv ve Sorongon (2011), okul öncesi yıllarda sosyal bilgi işleme ile sosyodemografik risk ve davranış sorunları arasındaki bağlantıları incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları, sosyal bilgi işlemenin yönlerinin, okul öncesi dönemde hem sosyodemografik risk faktörleri hem de davranış sorunları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Tepki değerlendirmesi, özellikle saldırgan bir tepkinin olumlu değerlendirilmesi, sosyodemografik risk ve çocukların saldırgan davranışları ile bağlantılı bulunmuştur. Ayrıca, okul öncesi dönemdeki sosyodemografik risk ile saldırgan davranış arasındaki ilişkilerin kısmen sosyal bilgi işleme süreçleri tarafından aracılık edildiği belirlenmiştir.

Ogelman ve Seven (2012), 6 yaşındaki çocukların sosyal bilgi işleme düzeylerinin sosyal yeterlilik ve akran ilişkileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları, çocukların akranlarıyla ilgili sosyal durumlara dair zihinsel temsillerinin, akran ilişkileri ve sosyal yeterlilikleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca, 6 yaşındaki çocukların sosyal bilgi işleme modelinde yer alan becerilerinin, sosyal yeterlilik ve akran ilişkileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Ziv (2012), okul öncesi çocuklarda şiddete maruz kalma, sosyal bilgi işleme ve problem davranışlar arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, şiddete maruz kalan veya şiddete tanık olan çocukların, şiddete maruz kalmayan akranlarına kıyasla, akranlarına düşmanca niyet atfetme, saldırgan tepkiler üretme ve sosyal olarak kabul edilmeyen tepkileri (saldırgan ve beceriksiz) sosyal olarak uygun olarak değerlendirme olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular, şiddete maruz kalmanın çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri ve problem davranışları üzerinde olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir.

Helmsen vd. (2012), okul öncesi çocuklarda duygu düzenleme ve saldırganlık arasındaki ilişkide sosyal bilgi işlemenin aracı rolünü araştırmışlardır. Çalışma sonuçları, uyumsuz duygu düzenleme ve yanlış sosyal bilgi işlemenin daha yüksek düzeyde saldırganlık ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, duygu düzenleme ile saldırgan davranış arasındaki ilişkide sosyal bilgi işlemenin aracılık etmediği belirlenmiştir.

Choe vd. (2013), okul çağındaki düşmanca atıf yanlışlığının okul öncesi dönemdeki öncüllerini inceleyen boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, daha gelişmiş bir zihin kuramına, daha iyi duygu anlayışına ve daha yüksek IQ'ya sahip olan okul öncesi çocukların, okulun ilk yıllarında daha az düşmanca niyet atfettikleri

belirlenmiştir. Araştırma, düşmanca atıf yanlılığının gelişiminde okul öncesi yılların kritik bir öneme sahip olduğunu da vurgulamaktadır.

Raikes vd. (2013), bağlanma güvenliği ve sosyal bilgi işleme becerilerinin, anaokulundan birinci sınıfa geçişte akran çatışmasındaki normatif değişiklikler üzerindeki uzun vadeli etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi dönemdeki düşmanca atıf önyargısının, daha yüksek akran çatışması seviyeleri ile ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Sosyal bilgi işlemenin farklı yönlerinin, çocukluk dönemindeki akran çatışmasının çeşitli yönleri için önemli olduğu ve sosyal bilgi işleme değişkenlerinin akran çatışmasında küçük fakat potansiyel olarak anlamlı bir rol oynadığı ortaya konmuştur.

Denham ve arkadaşları (2013), 4 yaşındaki çocukların sosyal bilgi işlemleri ve erken okul başarısını, akran kışkırtmasının açık varsayımsal durumlarına verdikleri tepkiler üzerinden incelemiştir. Çocukların bu durumlarda hissedecekleri duygular ve davranışsal tepki kararlarına odaklanılmıştır. Bulgular, katılımcıların çoğunlukla üzgün ve kızgın duyguları, sosyal olarak yetkin ve pasif davranışları seçtiklerini ortaya koymuştur. Hüzünlü duygu ile sosyal olarak yetkin davranış seçimleri arasında olduğu kadar öfkeli duygu ve saldırgan davranış seçimleri arasında da ilişkiler bulunmuştur. Hüzünlü duygu ve sosyal olarak yeterli davranış tepkilerinin, eşzamanlı ve daha sonraki okul uyumu ve anaokulu akademik hazırbulunuşluğuna katkıda bulunduğu, hüzünlü duygu tepkilerinin katkılarına, sosyal olarak yetkin davranış seçimlerinin aracılık ettiği belirlenmiştir.

Ziv (2013), sosyal yetkinlik, okula hazırlık ve sosyal bilgi işleme süreci arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, 198 anaokulu çocuğu üzerinde boylamsal bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, sosyal bilgi işleme süreci ile sosyal yetkinlik ve okula hazırlık arasında ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, sosyal yetkinliğin, sosyal bilgi işleme ve okula hazırlık arasındaki bağlantıya kısmen aracılık ettiği ve zihinsel işlemlerin sosyal becerilere dönüştüğü ve sonrasında okula hazırlığa dönüştüğü dolaylı bir yol belirlenmiştir.

Ziv vd. (2014) tarafından yürütülen araştırmada, 25 otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı alan çocuk ile normal gelişim gösteren 25 çocuktan oluşan toplam 50 okul öncesi dönem çocuğuyla çalışılmıştır. Araştırmanın amacı, OSB tanısı olan çocukların sosyal bilişsel eksikliklerinin altında yatan mekanizmayı incelemektir. Bulgular, OSB

tanısı alan çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre, sosyal bilgileri etkin bir şekilde kodlama, yetkin tepkileri olumlu bir şekilde oluşturma ve değerlendirmeye ek olarak sosyal davranışları sergileme olasılığının daha düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, OSB olan çocukların olumsuz sosyal tepkiler geliştirme olasılığının (örneğin, düşmanca niyet yükleme, agresiflik gibi) normal gelişim gösteren çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Denham vd.'nin (2014) çalışmasında, okul öncesi çocukların sosyal bilgi işleme gelişimini ve potansiyel temellerini araştırmayı amaçladılar. Araştırmanın katılımcı grubu, ortalama yaşları 3 ile 5 arasında değişen 316 okul öncesi çocuktan oluşmaktadır. Duygu Bilgisi Testi, Okul Öncesi Öz Düzenleme Değerlendirmesi ve çocukların varsayımsal akran provokasyon durumlarına verdikleri duygusal ve davranışsal tepkileri değerlendirmek için Zorlu Durumlar Görevi Ölçeği gibi ölçme araçları kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, yaşa göre duygusal ve davranışsal tepkilerde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Küçük çocukların genellikle mutlu tepkiler seçme eğiliminde olduğu, ancak yaşları büyüdükçe daha uyumlu davranışlar sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca, çocukların öz-düzenleme durumları ve duygu bilgileri ile varsayımsal akran provokasyon durumlarına verdikleri duygusal ve davranışsal tepkiler arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Öz-düzenlemenin bu tepkilerle eş zamanlı olarak ortaya çıktığı ve üç aylık bir süre boyunca devam ettiği, aynı şekilde duygu bilgisinin de tepki seçimlerini önemli ölçüde öngördüğü bulunmuştur.

Ziv vd. (2016), annenin olumsuz kontrol edici davranışlarının çocukların sosyal bilgi işleme kalıpları ve öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki çocukların davranışlarına ilişkin algıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma bulguları, annenin olumsuz kontrol edici davranışlarının, çocuğun daha az yetkin sosyal bilgi işleme ve agresif önyargılı tepkiler ile öğretmenler tarafından algılanan uyumsuz davranışlar arasında bağlantı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, annenin eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyinin, çocuğun olumlu sosyal becerileri ile pozitif, dışa vurma ve öğrenme sorunları ile negatif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Daha yüksek sosyo-ekonomik statünün ise daha yetkin sosyal bilgi işleme ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Şenol (2017), ana sınıflarında kaynaştırma uygulamaları yapılan çocukların sosyal etkileşim, sosyal bilgi işleme ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarını geliştirmek amacıyla drama eğitim programının etkilerini araştırmıştır. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar'da 60-66 aylık çocuklarla yürütülmüş olup,

ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, "Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi", "Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği" ve "İşbirliği-Yardımlaşma-Paylaşma Gözlem Formu" ile toplanmıştır. Araştırma bulguları, drama eğitim programının çocukların sosyal etkileşim, sosyal bilgi işleme ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Drama eğitimi verilen deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla sosyal becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler gösterdiği saptanmıştır.

Denham ve Bassett (2018) çalışmasında, okul öncesi dönemde öz-düzenleme ve duygu bilgisinin sosyal bilgi işleme tepkileriyle ilişkisini ve bu tepkilerin sınıfa uyum ve erken okuryazarlığı nasıl öngördüğünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, ortalama yaşı 54 ay olan 312 çocukla gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öz-düzenleme ve duygu bilgisinin daha uyumlu sosyal bilgi işleme tepkileriyle ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin, gelişmiş sınıfa uyum davranışı ve daha yüksek erken okuryazarlık seviyeleri gibi olumlu sonuçlara yol açabileceğini göstermektedir.

Şenol ve Metin (2019), 60-72 aylık çocuklar için "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi"nin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmanın bulguları, 66 maddelik ölçeğin 60-72 aylık çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Verhoef vd. (2019), çocukların düşmanca niyet atıfları ile saldırgan davranışları arasındaki ilişkiye dair spesifik hipotezleri test etmek amacıyla çok düzeyli bir meta-analiz gerçekleştirmiştir. Analiz sonuçları, düşmanca niyet atıfları ile saldırganlık arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, düşmanca niyet atıflarının, çeşitli bağlamlarda davranışa yön veren genel bir eğilim olduğu, ancak bu ilişkinin gücünün, duygusal bağlılık düzeyine bağlı olarak değiştiği belirlenmiştir.

Wong vd. (2019), öfke eğilimli çocuklarda düşmanca atıf yanlılığına karşı koruyucu faktörler olarak duygu anlayışı ve anne hassasiyetini incelemiştir. Araştırmada, 2.8 yaşındaki çocukların anne-çocuk oyunu sırasında anne hassasiyeti gözlemlenmiş ve ebeveynlerden çocukların öfke eğilimi hakkında bilgi alınmıştır. 3.3 yaşında çocukların duyguları anlama becerileri, etkileşimli bir kukla görüşmesi yoluyla ölçülmüştür. 4.8 ve 5.4 yaşlarında çocukların düşmanca atıf yanlılığı, belirsiz akran provokasyonlarına

tepkileri ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, anne duyarlılığı daha az düşmanca atıf öngörmüş, duygu anlayışı ve anne duyarlılığı, öfke eğiliminin düşmanca atıf yanlılığı üzerindeki olumsuz etkisine karşı koruyucu faktörler olarak belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların duyguları daha az anlamaları veya daha az duyarlı anneleri olması durumunda, daha yüksek öfke eğiliminin daha sık düşmanca atıflarla ilişkili olduğu görülmüştür.

Johnson vd.'nin (2020) gerçekleştirdiği boylamsal çalışmada, okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerin, dikkati kontrol eden üst düzey bilişsel işlevlerin ve hedefe yönelik davranışın, ilkökul yıllarında sosyal bilgi işleme becerilerinin bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Yaş ortalaması beş olan 313 tipik gelişim gösteren çocuk, okul öncesi dönemde dokuz yürütücü işlev görevinden oluşan bir ölçüme tabi tutulmuştur. Birinci sınıfa başladıklarında (yaş ort= 6,57) ise sosyal bilgi işleme becerileri değerlendirilmiştir. Bulgular, okul öncesi dönemdeki yürütücü işlevlerin, cinsiyet, yaş ve sosyoekonomik düzey kontrol altına alındıktan sonra, sosyal ipuçlarını kodlama ve yorumlamanın yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Erken çocukluk döneminde zayıf yürütücü işlevin, sosyal bilgi işleme adımlarındaki eksiklikler için önemli bir risk faktörü olabileceği sonucuna varılmıştır.

Caporaso vd. (2021) araştırmalarında, yürütücü işlevin üç bileşeni olan tepki engelleme, çalışma belleği ve bilişsel esnekliğin, sosyal bilgi işlemenin dört adımıyla (ipuçlarını kodlama, yorumlama, tepkileri yapılandırma ve tepki kararı) ilişkisini incelemişlerdir. Ayrıca, sosyal bilgi işleme sürecinin ilk iki adımındaki olumsuz tutumun (örneğin saldırganlık), modelin diğer adımlarındaki işleyişi nasıl etkilediği de araştırılmıştır. Çalışma, dört-beş yaşındaki 72 çocukla gerçekleştirilmiş ve çocuklar her bir yürütücü işlev bileşeni için bir görev tamamladıktan sonra sosyal bilgi işleme sürecinin dört adımını değerlendiren yapılandırılmış bir görüşmeye alınmıştır. Sonuçlar, yürütücü işlev bileşenlerinin sosyal bilgi işleme süreci ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle, çalışma belleği ve yanıt engellemenin bireysel sosyal bilgi işleme adımları ile ilişkilendirilebileceği bulunmuştur. Bu çalışma, bilişsel süreçlerin sosyal bilgi işleme gelişimine nasıl katkıda bulunduğuna dair yeni bilgiler sunmaktadır.

Şenol ve Metin (2021), 60-72 aylık çocukların sosyal bilgi işleme ve sosyal etkileşim becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, Sosyal Bilgi İşleme Görüşmesi'nin alt boyutları olan “yorumlama, tepkileri çeşitlendirme, tepki kararı” ile “işbirliği, özdenetim, girişkenlik” alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve

pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Araştırmanın bulguları, iyi niyetli atıf yapan çocukların, karşılaştıkları sosyal durumlarda olumlu tepkiler geliştirdiklerini ve bu tepkilerin sosyal etkileşim bağlamında daha işbirlikçi, öz düzenleme becerileri güçlü ve girişkenlik düzeyleri yüksek çocuklar olduklarını göstermektedir.

Şenol (2022), 60-72 aylık çocukların akademik yeterlilikleri ile sosyal bilgi işleme arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, sosyal bilgi işleme modelinin alt boyutları olan ipuçlarını yorumlama ve tepki kararı verme süreçlerinin, akademik beceriler ve akademik kolaylaştırıcılar ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre, çocukların akademik yeterlikleri arttıkça sosyal bilgi işleme becerilerinin de geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların okul öncesi dönemde karşılaştıkları sosyal durumlara yönelik olumlu algıları ve tepkilerinin, akademik yeterliliğin sağlanmasında ve desteklenmesinde önemli bir rol oynadığı ve bu durumun sosyal bilgi işleme süreçlerini olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır.

Öner ve Özbey (2022), 60-66 aylık çocukların sosyal bilgi işleme becerileri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi toplamı ile PERİK Öz-Kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca, İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutu ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgular, sosyal bilgi işleme becerileri gelişmiş olan çocukların aynı zamanda özgüven, bağlanma, yardım alabilme, girişkenlik, öz düzenleme, sosyal problem çözme becerileri, doyumunu erteleyebilme, sosyal yeterlilik ve duygu kontrolü gibi becerilerinin geliştiğini ve zorluklara karşı dayanıklılığın artmasıyla problemlerin üstesinden gelmede daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Keleş Ertürk (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışma, sosyal bilgi işleme, öz düzenleme ve üstbilgi değişkenlerinin zihin kuramı üzerindeki etkisini yapısal eşitlik modellemesi kullanarak incelemeyi amaçlamaktadır. Konya il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve anasınıfına devam eden 3-5 yaş grubunda toplam 310 çocuk ve bu çocukların anneleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Zihin Kuramı Görev Bataryası (TOMTB), Üstbilişsel Bilgi Görüşme Formu (McKI) ve Schultz Duygu İşleme Testi- İlk Versiyon (STEP-P) kullanılarak veri toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, üstbilgi değişkeninin işbirliği ve saldırganlık alt boyutları, öz düzenleme

değişkeninin öfke ve provokasyon alt boyutları tarafından anlamlı şekilde yordandığı belirlenmiştir. Ayrıca, üstbiliş ve öz düzenlemenin zihin kuramı alt ölçeklerini anlamlı şekilde yordadığı, üstbilişin öz düzenleme üzerindeki etkisinin diğer değişkenler kontrol edildiğinde anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Salıktuluk Yıldız (2023) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ve sosyal bilgi işleme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel amacı, Duygu Düzenleme Eğitim Programı'nın, 60-72 aylık çocukların sosyal bilgi işleme süreç becerilerine etkisini incelemektir. İstanbul ili Başakşehir ilçesinde bulunan iki farklı anaokulunda gerçekleştirilen çalışma, toplam 33 çocuk üzerinde yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak, deney grubuna sekiz hafta boyunca Duygu Düzenleme Eğitimi Programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma kapsamında veriler, Genel Bilgi Formu, Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi - Okul Öncesi Versiyonu (SBİST) ve Çocuk Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ) kullanılarak toplanmıştır. Analizler sonucunda, duygu düzenleme eğitiminin çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini anlamlı şekilde geliştirdiği ve bu etkilerin kalıcı olduğu belirlenmiştir.

1.2. ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Gün (2014) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans çalışmasında, matematik dersinin Prizmalar konusu için artırılmış gerçeklik uygulamaları ile desteklenen öğretimin, öğrencilerin uzamsal yeteneklerine ve akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma, 6. sınıfta öğrenim gören 88 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, artırılmış gerçeklik uygulamaları kullanılan öğretim, öğrencilerin uzamsal yeteneklerinde anlamlı bir gelişme sağlamıştır. Öğrenciler, AR uygulamaları ile desteklenen derslerin daha eğlenceli ve etkili olduğunu, dikkat konusunda sorun yaşamadıklarını ve somutlaştırma sağladığı için öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Öğretmen de artırılmış gerçeklik uygulamalarının konuyu daha etkili hale getirdiğini ifade etmiştir.

Küçük vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada, artırılmış gerçeklik uygulamaları ile İngilizce öğreniminde ortaokul öğrencilerinin başarı, tutum ve bilişsel yük düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada deneysel olmayan desenlerden nedensel karşılaştırmalı ve ilişkisel yöntemler kullanılmıştır. Çalışma, beş farklı ortaokulda uygulanmış ve bu okullardaki 5. sınıfta öğrenim gören 122 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonuçları,

öğrencilerin başarılarının arttığını, olumlu tutum geliştirdiklerini ve bilişsel yük düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Çakır vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, artırılmış gerçeklik teknolojisinin sınıf ortamında uygulanmasını sağlamak ve bu teknolojinin öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Araştırmaya 60 üniversite öğrencisi katılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerde motivasyon açısından olumlu etkilerin olduğu görülmüştür. Çalışma sonuçları, artırılmış gerçeklik teknolojisinin yabancı dil kelime öğreniminde kullanılabileceğini göstermektedir.

Küçük (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, tıp öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilişsel yüklerine olan etkisini ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada ayrıca, akademik başarı, bilişsel yük ve algı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma kapsamında mobil artırılmış gerçeklik uygulaması kullanılmıştır. Çalışma, Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde 2. sınıf öğrencisi olan 70 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ve bilişsel yüklerinin daha düşük olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, genel olarak mobil artırılmış gerçeklik uygulamaları hakkında olumlu görüş bildirmişler ve bu uygulamaların etkili bir öğrenme ortamı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, mobil artırılmış gerçeklik ile öğrenmeye yönelik algı ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Karadayı Taşkiran vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, artırılmış gerçeklik teknolojisinin yabancı dil eğitimi üzerindeki etkilerini ölçmektir. İngilizce dilinin öğretim-öğrenme sürecinde ders etkinliklerine entegre edilen artırılmış gerçeklik uygulamalarının, öğrencilerin bu teknolojiye yönelik görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın örnekleme, bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık sınıfına devam eden 42 öğrenciden oluşmaktadır. Bulgulara göre, öğrenciler artırılmış gerçeklik uygulamalarının yabancı dil öğretiminde soyut konuları somutlaştıran ve öğrenilenleri hatırlamayı kolaylaştıran bir teknoloji olduğunu ifade etmişlerdir.

Akçayır ve Akçayır (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yabancı dil eğitiminde kelime öğretimi için kullanılan artırılmış gerçeklik uygulamaları hakkında üniversite öğrencilerinin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, 38 üniversite öğrencisi ile sekiz hafta boyunca yürütülmüştür. Çalışma sonucunda,

öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamalarının zamandan tasarruf sağladığını ve konunun akılda daha kalıcı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrenciler uygulama sürecinde bazı teknik sorunlarla karşılaştıklarını da belirtmişlerdir.

Ersoy vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada, Görsel Tasarım İlkeleri konusunu anlatan bir öğretim faaliyeti tasarlanmıştır. Araştırmada, deneysel tasarım türlerinden seçkisiz sadece son test kontrol grubu deseni kullanılmıştır. Araştırma, Bursa'daki bir ortaokulda, 5. ve 6. sınıf seviyesindeki 26 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada, Web 2.0 araçlarından olan Kahoot kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin motivasyon ve başarılarının olumlu yönde etkilendiği bulunmuştur.

Bodur vd. (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik artırılmış gerçeklik hakkındaki farkındalık düzeylerini incelemektir. Araştırma, Eğitim Fakültesi BÖTE bölümünde öğrenim gören 112 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, artırılmış gerçekliğin eğitim ortamına ve bireyde öğrenmeye kolaylaştırıcı etki sağlayacağına dair görüşlerin olduğunu göstermiştir.

Babur (2016) tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasının amacı, ön lisans öğrencilerinin öğrenme ortamlarında artırılmış gerçeklik, benzetim ve gerçek nesne kullanımlarının, öğrenme başarıları, motivasyonları ve psikomotor performansları üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma, bir üniversitenin Bilgisayar Teknolojileri Bölümünde, 1. sınıfta öğrenim gören 63 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları, sanal ortamların gerçek nesne kullanımı kadar etkili olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenmelerine destek olduğunu, bilgilerin kalıcılığını artırdığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, artırılmış gerçeklik uygulamalarını ilgi çekici bulduklarını, kullanımı açısından olumsuz düşüncelere sahip olmadıklarını, görevleri gerçekleştirmede daha kolay ve zaman açısından verimli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Önal (2017), çalışmasında artırılmış gerçeklik eğitim uygulamalarının matematik öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü birinci sınıf öğrencilerinden gönüllü olarak katılan 38 öğrenci dahil edilmiştir. Beş hafta süren bu araştırmada, öğretmen adaylarına artırılmış gerçeklik ile matematik öğretimi uygulamaları anlatılmıştır. Araştırma

bulgularına göre, artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarına olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Atasoy vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, artırılmış gerçeklik uygulamalarının derslerde kullanımına ilişkin ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin tutumlarının ve güdülenme durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, 8. sınıfta öğrenim gören 38 öğrenci katılmıştır. Çalışma, geometrik cisimler ve hacim ölçme konularında yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları, araştırma konusuna bağlı olarak öğrencilerin tutumları ile güdülenme durumları arasında yüksek düzeyde bir etkileşim olduğunu göstermiştir.

Çevik vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, mobil cihazlar kullanılarak uygulanan artırılmış gerçeklik teknolojisinin, okul öncesi öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenme başarısına olan etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, bir okuldaki 5-6 yaş aralığındaki anasınıfı öğrencilerinden oluşan 31 kişilik bir grup üzerinde yapılmıştır. Analizler, artırılmış gerçeklik teknolojisi ile yapılan öğretimin, geleneksel materyallerle yapılan öğretime kıyasla daha başarılı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin dikkatini çekme ve aktif katılım sağlama konusunda olumlu katkılar sunduğu belirlenmiştir.

Kurtoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasında, artırılmış gerçeklik teknolojisiyle geliştirilen öğrenme materyalinin bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin işlenmesinde öğrenme ortamına olan etkileri araştırılmıştır. Araştırma, Rize Merkez Atatürk Ortaokulu'nda 5. sınıfta öğrenim gören 24 öğrenci ile gerçekleştirilmiş ve uygulama süreci 3 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda, artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılarak hazırlanan öğrenme materyalinin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı belirlenmiştir. Öğrenciler, dersin anlaşılmasının arttığını, dersin eğlenceli olduğunu ve diğer derslerde de artırılmış gerçeklik teknolojisini kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

Aykaç (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı, artırılmış gerçeklik teknolojisini iç mimarlık eğitime entegre etmektir. Bu araştırma, deneme modeli olarak tasarlanmıştır ve çalışmaya İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü'nde öğrenim gören 52 ikinci sınıf lisans öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler, artırılmış gerçeklik uygulamasını deneyimledikten sonra, 26 soruluk iki gruplu bir anket ile değerlendirilmişlerdir.

Çalışmanın sonuçlarına göre, artırılmış gerçeklik teknolojisinin iç mimarlık alanında etkili bir şekilde kullanılabileceği belirlenmiştir.

Özdemir ve Özçakır (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı, artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla kesirler konusunu öğrenen beşinci sınıf öğrencilerinin başarıları ve matematiğe yönelik tutumlarındaki değişimlerin incelenmesidir. Çalışma, bir ortaokulda öğrenim gören 60 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Öğrenciler, kesir kazanımlarına yönelik hazırlanan artırılmış gerçeklik etkinliklerine katılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin başarılarının arttığı ve matematiğe yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak, cinsiyet açısından tutum farklılığına ulaşılamamıştır.

Gümbür (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı, artırılmış gerçeklik teknolojisi ile geliştirilen öğretim materyalleri ile desteklenen sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve motivasyonlarına etkisini incelemektir. Ayrıca, artırılmış gerçeklik teknolojisini kullanan öğrencilerin bu teknolojiye karşı tutumları da araştırılmıştır. Araştırma, bir devlet ortaokulunda 5. sınıfta öğrenim gören 70 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında hazırlanan artırılmış gerçeklik etkinliklerinin kullanımı, öğrencilerin derse aktif katılımını ve merak duygusunu artırmıştır. Sonuçlara göre, artırılmış gerçeklik uygulamaları öğrencilerin motivasyonunu artırmış ve öğrenciler artırılmış gerçeklik teknolojisine karşı olumlu tutum geliştirmiştir. Öğrenciler, artırılmış gerçeklik uygulamalarını kullanmaktan memnun olduklarını ve bunları kullanmaya devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Genel olarak, artırılmış gerçeklik uygulamaları öğrencilerin başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve motivasyonlarına olumlu etkiler sağlamıştır.

Atalay ve Akgün (2020) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, 10 farklı okuldan seçilen 618 lise öğrencisi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ayrıca, görüşme formu 18 öğrenci ve 7 biyoloji öğretmenine uygulanmıştır. Öğrencilerin görüşlerine göre, artırılmış gerçeklik uygulamaları dersleri daha etkili hale getirmekte ve öğrenmeyi desteklemektedir. Öğretmenler ise derslerde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanılmasının, öğrencilerde ilgi ve akademik başarıyı artırdığını ve öğrenmede etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Göçer ve Kurt (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Quiver (ColAR/Color Mix) adlı artırılmış gerçeklik uygulamasının betimleyici yazma becerilerine katkılarını incelemektir. Artırılmış gerçeklik teknolojisinin birden fazla duyuya hitap etmesi nedeniyle Türk dilinin anlatımında etkili olacağı düşünüldüğü için bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi için betimsel analiz tercih edilmiştir. Çalışmanın dokümanlarını, sekiz farklı görsel ve bu görsellerden hareketle oluşturulmuş metinler oluşturmaktadır. Toplamda 22 çalışma dokümanı bulunmaktadır; bunlar 11 görsel ve bu görsellerden hareketle oluşturulmuş 11 betimleyici yazma çalışmasından oluşmaktadır. Sonuçlara göre, varlıklar nicelik ve niteliklere göre betimlenmiş, varlıkların bireylerde uyandırdığı izlenimler dokümanlara yansıtılmıştır. Çalışma sonucunda, Quiver uygulamasının etkili bir eğitim aracı olduğu bulunmuştur.

Yıldız Durak vd. (2020) tarafından yapılan çalışma, artırılmış gerçeklik (AR) teknolojisinin arkeoloji eğitiminde kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Arkeoloji bölümünde Temel Bilgi Teknolojileri ve Arkaik Dönem Heykel Sanatı derslerinde, 1. sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir ve toplamda 19 öğrenci yer almıştır. Öğrenciler, Artırılmış gerçeklik uygulamalarının derslerde ilgi çekici ve eğlenceli hale getirici etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, Artırılmış gerçeklik etkinliklerinin öğrenmenin kalıcılığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrenciler materyal hazırlama sürecinin uzunluğu ve teknolojik bilgi gereksinimlerinin fazlalığı gibi bazı sınırlamaları belirtmişlerdir.

Altuntaş (2021), doktora tezinde belgesel temelli artırılmış gerçeklik uygulamalarına dayalı çevre eğitiminin, eleştirel düşünme becerileri ve çevre sorunları konusundaki fen okuryazarlığı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 118 ortaöğretim onuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonuçları, artırılmış gerçeklik destekli çevre eğitiminin fen okuryazarlığını artırdığını ve öğrencilerde çevreye yönelik empatiyi geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, artırılmış gerçeklik teknolojisinin çevre eğitimi alanında etkili bir araç olabileceğini göstermektedir.

Aydın (2021) tarafından hazırlanan tezde, artırılmış gerçeklik anlayışına göre hazırlanmış bir ders kitabı ünitesi incelenmiştir. Bu inceleme, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmış ve çalışma Amasya ili Merzifon ilçesindeki iki ilkokulda uygulanmıştır. Çalışma grubunu, bu okullarda bulunan 252 dördüncü sınıf öğrencisi

oluşturmaktadır. Sonuçlara göre, öğrencilerin hem derse hem de artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik tutumlarında olumlu yönde bir artış olduğu belirlenmiştir.

Aydoğdu'nun (2021) "Türkiye’de Artırılmış Gerçeklikle İlgili Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi" başlıklı araştırmasında, Türkiye’de eğitim alanında yapılan lisansüstü çalışmaları çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, ülkemizde farklı eğitim alanları ve yaş gruplarında birçok araştırma yapılmış olmakla birlikte, okul öncesi eğitim alanında ve bu yaş grubunda yapılan çalışmaların diğer alanlara göre daha az olduğu görülmüştür. Bu nedenle, araştırmacı, gelecekte okul öncesi dönemdeki çocuklarla ilgili daha fazla araştırma yapılmasını önermektedir.

Akın (2022), yüksek lisans tezinde artırılmış gerçeklik uygulamaları ile etkinlikler hazırlamış ve bu etkinliklerin öğrencilerin matematik dersinde doğal sayılarda çarpma ve bölme işlemleri konusundaki akademik başarılarına etkisini ve öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamaları hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya, bir ilkokulda öğrenim gören 4. sınıftan 52 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenciler artırılmış gerçeklik uygulamalarını eğlenceli bulmuş, eğitim ortamının daha etkili olmasını sağladığını ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca, artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı gözlemlenmiştir.

Sofianidis (2022) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin artırılmış gerçeklik ile ilgili öğrenmeleri hakkındaki algılarını ve öz değerlendirme amacıyla artırılmış gerçeklik sınavlarını kullanma konusundaki deneyimlerini incelemektir. Bir sömestr boyunca öğretmen adaylarına artırılmış gerçeklik ile oluşturulmuş kısa sınavlar uygulanmıştır. Karma desen kullanılarak yapılan çalışmaya 61 öğrenci katılmıştır. Odak tartışmaları ve verilerin istatistiksel ile tematik analizleri sonucunda, artırılmış gerçeklik sınavlarının öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğrenciler, öz değerlendirme sürecinde anlama yollarını seçme özgürlüğüne sahip olduklarını, öz denetim ve öğrenme üzerinde derinlemesine düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, artırılmış gerçeklik ile öz değerlendirme sınavlarına yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ve in artırılmış gerçekliğin ilginç, eğlenceli, ilgi çekici ve motivasyonu artırıcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Çınar (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin artırılmış gerçeklik teknolojisine yönelik tutumlarını ve Sosyal Bilgiler derslerinde artırılmış gerçeklik uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmaya, BİLSEM'e devam eden ve Sosyal Bilgiler dersi alan 196 özel yetenekli öğrenci katılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler, artırılmış gerçeklik teknolojisinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından daha fazla kullanılmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, artırılmış gerçeklik kullanılan derslerin eğlenceli olduğunu, öğrenilen bilgilerin daha kalıcı hale geldiğini ve anlaşılabilirliğin arttığını belirtmişlerdir.

Yaratan (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, mimarlık eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına olan etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, Mimarlık Tarihi dersi için ders içeriklerine dayalı bir artırılmış gerçeklik uygulaması tasarlanmıştır. Tasarlanan artırılmış gerçeklik uygulamasının, öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlaması hedeflenmiştir. Araştırma, Fırat Üniversitesi'nde mimarlık öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olup, örneklem 45 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma süreci 8 hafta sürmüş ve öğrencilere başarı testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, artırılmış gerçeklik uygulamalarının mimarlık eğitiminde öğrencilerin akademik başarılarını ve tutumlarını artırdığı belirlenmiştir.

Bursalı (2022) doktora tezinde, Türkçe dersi için geliştirilen mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları, okuma motivasyonları ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, bir devlet okulunda öğrenim gören 44 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, artırılmış gerçeklik uygulamaları ile yapılan okuma etkinlikleri, basılı materyallerle yapılanlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri üzerinde olumlu etkiler göstermiştir. Ancak, okuma motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğlenceli ve kullanımı kolay olduğunu, dikkatlerini toplamada etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bilgin ve Hızarcı (2022), lise düzeyinde temel istatistiksel kavramların öğretimi için bir mobil artırılmış gerçeklik yazılımı tasarlamış ve bu yazılımın etkilerini

incelemiştir. Araştırma, tasarım ve geliştirme araştırması yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu bir Anadolu Lisesinde öğrenim gören 57 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin akademik başarı puanları ve teknolojik tutumları açısından olumlu etkiler göstermiştir.

Kılınç ve Uzun (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışma, beyin cerrahisi alanında eğitim gören tıp öğrencileri ve öğretmenlere kolaylık sağlamak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, artırılmış gerçeklik uygulamaları için Visual Studio, Vuforia SDK ve Unity yazılımları kullanılmıştır. Artırılmış gerçeklik teknolojisi sayesinde, tıp öğrencilerinin derslere ve konulara daha fazla odaklanabildiği belirlenmiştir. Geliştirilen uygulama, mobil cihazlar aracılığıyla ders materyallerinin 3D nesneler olarak görüntülenmesini sağlamaktadır. Ayrıca, beyin cerrahisi ameliyatlarının videoları ve bu konudaki çalışmalar da uygulama içinde sunulmaktadır. Artırılmış gerçeklik teknolojisi, öğrencilerin sanal bir ortamda ameliyatları deneyimlemelerini sağlarken, gerçek ameliyatlar sırasında karşılaşılabilecek hataların riskini ortadan kaldırmaktadır. Bu uygulama, öğrenci ve öğretmenlerin katkılarıyla geliştirilmeye devam ederek tıp eğitiminde daha etkili bir araç haline gelmeyi amaçlamaktadır.

Demir tarafından 2022 yılında yapılan "Artırılmış Gerçeklik Destekli Eğitsel Oyuncakların Okul Öncesi İngilizce Öğretiminde Kullanımının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, artırılmış gerçeklik destekli eğitsel oyuncakların okul öncesi dönemde İngilizce kelime ve kavram öğrenme ile hatırlama üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmada, çocukların motivasyonlarını etkileyen faktörler ve çocuklar ile öğretmenlerin öğrenme deneyimleri araştırılmıştır. Karma araştırma deseni kullanılarak, 36 ana sınıfı öğrencisiyle yapılan araştırma sonucunda, artırılmış gerçeklik destekli oyuncakların öğrenme ve hatırlama düzeylerini artırdığı, çocukların materyalleri dikkat çekici ve eğlenceli buldukları ve bu süreçte yüksek motivasyon sergiledikleri belirlenmiştir. Öğretmenler de materyallerin öğrenci seviyesine uygun ve etkinliklerin akılda kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Antoniadi (2023) tarafından yürütülen bu çalışma, artırılmış gerçeklik uygulamalarının 7 yaşındaki çocuklarda bitkiler hakkındaki bilgi ve kavram gelişimini destekleme potansiyelini araştırmaktadır. Araştırmada, ilkokul 1. sınıflar için tasarlanan bitki temalı bir artırılmış gerçeklik mobil uygulaması kullanılmıştır. Çalışma grubu, kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen, 7'si erkek ve 7'si kız olmak üzere 14 çocuktan oluşan deney grubu ile 6'sı erkek ve 7'si kız olan 13 çocuktan oluşan kontrol grubundan

oluşmaktadır. Beş aşamalı yapılandırmacı öğretim modeli kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklar artırılmış gerçeklik etkinlikleri ile bitkilerin bölümleri hakkında bilgi edinirken, kontrol grubu geleneksel görsel materyaller kullanarak öğrenmiştir. Sonuçlar, deney grubunun bitki kavramları hakkında daha derin bilgi kazandığını ve bu grubun kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Altıncaynak tarafından 2023 yılında yapılan bu araştırma, okul öncesi fen öğretiminde Quiver artırılmış gerçeklik uygulamasının etkilerini incelemektedir. Araştırmada, Kafkas Üniversitesi'nde 20 kişilik iki anasınıfı sınıfı deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiş ve beş hafta süresince su döngüsü, bitkilerin yaşam döngüsü, deniz canlıları, kurbağanın yaşam döngüsü ve besin zinciri konuları işlenmiştir. Analizler, artırılmış gerçeklik uygulamalarının geleneksel yöntemlere kıyasla daha yüksek öğrenme sağladığını ve öğrencilerin dikkat ve motivasyonunu artırdığını göstermiştir. Özellikle su döngüsü, bitkilerin yaşam döngüsü ve besin zinciri temalarında anlamlı farklar saptanırken, kurbağanın yaşam döngüsü ve deniz canlıları temalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sonuç olarak, artırılmış gerçeklik teknolojisinin okul öncesi fen öğretiminde etkili bir yöntem olduğu ve yaygınlaştırılması gerektiği önerilmiştir.

Tartan (2024), "Ambalaj Tasarımında Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları: Blippar Studio Örneği" başlıklı çalışmada, artırılmış gerçeklik teknolojisinin ambalaj tasarımına getirdiği yenilikleri ve bu teknolojinin kullanım alanlarını araştırmıştır. Çalışmada, ambalaj tasarımının statik görseller ve tipografilerden sıyrılarak animasyonlar, üç boyutlu nesneler ve hareketli grafiklerle nasıl zenginleştirilebileceği incelenmiştir. Blippar Studio tarafından geliştirilen yenilikçi ambalaj tasarımı örnekleri analiz edilmiştir. Araştırma, artırılmış gerçeklik teknolojisinin ambalaj tasarımında kullanıcı deneyimini artırarak tüketici ilgisini çekme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

1.2.1. Okul Öncesi Dönemde Artırılmış Gerçeklik ile İlgili Çalışmalar

Yılmaz vd. (2017), artırılmış gerçeklik teknolojisi uygulamalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılığı üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında, 49 erkek ve 43 kız olmak üzere toplamda 92 okul öncesi çocuğunu değerlendirmiştir. Çalışmada, artırılmış gerçeklik destekli hikâye kitapları kullanılmış ve veriler tutum ölçeği, görüşme formu ve hikâye anlama formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına

göre, çocuklar artırılmış gerçeklik teknolojisini ilginç ve eğlenceli bulmuştur. Uygulama sonrasında çocukların hikâye anlama performanslarının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, çocukların mutluluk düzeylerinin hikâye anlama performanslarını etkilediği görülmüştür. Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel ve dinleme becerilerini geliştirmede artırılmış gerçeklik uygulamalarının etkili bir eğitim aracı olarak kullanılabileceğine dair önemli bir örnek sunmaktadır.

Çevik vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, artırılmış gerçeklik teknolojisinin 5-6 yaş grubundaki okul öncesi çocuklarının İngilizce kelime öğrenme başarısına etkisini incelenmektedir. Çalışma, 16'sı deney, 15'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 31 çocuk ile yürütülmüştür. Kontrol grubu, 21 hayvan isminin İngilizce karşılıklarını resimler ve plastik oyuncaklar kullanarak öğrenirken, deney grubu aynı kelimeleri artırılmış gerçeklik teknolojisiyle öğrenmiştir. Araştırmanın nicel analiz sonuçları, deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu bulgular, artırılmış gerçeklik destekli öğrenim gören çocukların İngilizce kelimeleri tanımada daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, okul öncesi dönemde dil öğretiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının etkili bir araç olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

Gecü Parmaksız (2017) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, okul öncesi dönemde geleneksel yöntemler ile artırılmış gerçeklik destekli tablet bilgisayarlar kullanılarak geometrik şekillerin öğrenimi ve mekânsal becerilerin geliştirilmesini karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Yarı deneysel yöntemle yürütülen bu çalışma, bir devlet okulunda 72 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında geometrik şekillerin öğrenimine yönelik 4 haftalık bir uygulama süreci için ön test-son test yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, uygulama sonrasında her iki gruptan seçilen bir grup çocuk, ebeveyn ve öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlar, ön test-son test analizlerinde, üçgen, dikdörtgen ve kare şekillerinin sınıflandırılmasında ve mekânsal becerilerde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu göstermiştir. Uygulama sonrası yapılan görüşmeler, çocukların yanı sıra öğretmenler ve ebeveynlerin de artırılmış gerçeklik uygulamalarına karşı olumlu yaklaşımlar sergilediğini ortaya koymuştur.

Baykara vd. (2017) tarafından yayımlanan "Okul Öncesi Eğitimde Artırılmış Gerçeklik Tabanlı Mobil Öğrenme Sistemi Tasarımı" adlı makalede, yazarın geliştirdiği mobil tabanlı artırılmış gerçeklik uygulamasının tasarım süreci ele alınmıştır. Bu uygulama hem İngilizce hem de Türkçe bitki ve hayvan kavramlarını içermektedir.

Ayrıca, uygulama 3D görseller ve hayvan ses efektleri ile zenginleştirilmiştir. Okul öncesi çocuklar için tasarlanan bu uygulama, araştırma türü, kullanım alanı, öne çıkan özellikler, performans ve platform gibi çeşitli boyutlarda analiz edilmiştir.

Lee vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi çocuklarının yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde AG uygulamalarının etkisi, ebeveyn değerlendirmeleri üzerinden incelenmiştir. Araştırmaya katılan 30 ebeveyn, çocuklarının etkileşimli artırılmış gerçeklik uygulamasını kullanmalarının ardından anket doldurmuştur. Sonuçlara göre, ebeveynler uygulamayı etkili bulmuş, ancak elektronik cihazların uzun süreli kullanımının çocukların sağlığına olumsuz etkileri konusunda endişe duymuşlardır. Araştırmacılar, bu bulgular ışığında, çocukların uygulamayı kullanım sürelerinin yakından takip edilmesini önermektedir.

Soylu (2019) tarafından yürütülen çalışma, artırılmış gerçeklik teknolojisinin okul öncesi eğitimde kullanımına ilişkin olarak okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerini incelemektedir. Çalışmada, öğretmen adaylarına teknoloji kullanımı ve bu konudaki öz yeterlikleri ile artırılmış gerçekliği okul öncesi dönemde uygulanması hakkında sorular yöneltilmiştir. Araştırmada, nitel ve nicel yöntemlerin eş zamanlı olarak kullanıldığı paralel karma desen yöntemi benimsenmiştir. Araştırma sonuçları, artırılmış gerçeklik destekli eğitim programı uygulanan deney grubu öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı ve öz yeterlik konusunda anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmen adayları, artırılmış gerçeklik teknolojisinin okul öncesi eğitimde kullanılmasına dair olumlu görüşler belirtmişlerdir.

Kuzgun (2019) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, artırılmış gerçeklik teknolojisinin okul öncesi dönemde kullanımını incelemektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılan çalışmada, bir devlet anaokuluna devam eden 54-77 aylık 18 çocuk ve 2 öğretmen yer almıştır. Beş hafta süresince artırılmış gerçeklik destekli uygulamalar yapılmış ve bu süreç boyunca görüşme ve gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları, artırılmış gerçeklik teknolojisinin çocukların ilgi ve dikkatini çektiğini, objeleri somutlaştırarak sınıf ortamında gerçeklik hissi yarattığını, olumlu akran ilişkileri geliştirdiğini ve eğlenceli bir ortam sunduğundan dolayı istekli katılım sağladığını göstermektedir. Ayrıca, çocukların gerçek ortamda bulunma durumunda gerçek objeleri artırılmış gerçekliğe tercih ettikleri, fakat gerçek yaşamda bulunmayan materyaller için artırılmış gerçekliğe daha istekli oldukları belirlenmiştir. Çalışmada, artırılmış gerçeklik uygulamaları için zaman yönetimi, sınıf

mevcudu ve sınıfın fiziksel ortamının, artırılmış gerçekliğin eğitimde kullanılmasını zorlaştıran etmenler olduğu da vurgulanmıştır.

Yıldırım (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, artırılmış gerçeklik teknolojisi ile desteklenmiş materyallerin okul öncesi dönemde mevsimler konusunun öğretiminde çocukların dil ve kavram gelişimi üzerindeki etkisini incelenmektedir. Çalışmaya, 34 kontrol ve 34 deney grubundan oluşan toplam 68 okul öncesi çocuğu katılmıştır. Araştırmanın bulguları, mevsimlere ilişkin kavram algısı ölçeğinde ön test ve son test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, mevsimler konusunun artırılmış gerçeklik destekli olarak işlenmesinin, çocukların dil ve kavram gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Jamiat ve Othman (2019), erken çocukluk eğitiminde çocukların alfabe öğrenme başarısını artırmayı amaçlayan bir artırılmış gerçeklik mobil uygulamasının etkililiğini incelemiştir. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir tasarım kullanılarak gerçekleştirilmiş ve örneklem grubunu 5-6 yaş aralığındaki 60 çocuk oluşturmuştur. Deney grubunda artırılmış gerçeklik mobil uygulaması ile harf çalışmaları yapılmış, kontrol grubunda ise geleneksel eğitim yöntemleri kullanılmıştır. Sonuçlar, deney grubundaki çocukların alfabe öğrenme başarısında, kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Chen ve Chan (2019) tarafından yayımlanan araştırmada, okul öncesi çocukların eğitiminde artırılmış gerçeklik teknolojisinin, geleneksel yöntemlere göre etkinliğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir tasarımla yürütülmüş olup, 5-6 yaş arasındaki çocuklar örneklem grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda 48, kontrol grubunda ise 50 çocuk yer almıştır. Deney grubuna dört hafta boyunca haftada yaklaşık 35 dakika artırılmış gerçeklik destekli etkinlikler uygulanırken, kontrol grubunda kağıt bilgi kartları (flashcards) kullanılmıştır. Her iki grup için etkinlikler, hayvanlar teması etrafında geliştirilmiştir. Sonuçlar, artırılmış gerçeklik ve kağıt bilgi kartlarının her ikisinin de çocukların öğrenimini olumlu yönde desteklediğini, ancak bu iki materyal arasında etkililik açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Sınıf öğretmenleri, artırılmış gerçeklik teknolojisinin anaokulu ortamında kullanımında bazı zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Kahriman Pamuk vd. (2020) tarafından yayımlanan "Artırılmış Gerçeklik ve Fen Etkinlikleri: Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri" başlıklı makalede, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik destekli fen etkinlikleri hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Çalışmada, öğretmen adayları altı hafta boyunca artırılmış gerçeklik destekli fen etkinlikleri konusunda eğitim almış, öğretmenler ise bu etkinlikleri sınıflarında uygulamışlardır. Katılımcıların görüşleri, yarı yapılandırılmış iki farklı görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre, katılımcılar artırılmış gerçeklik destekli fen etkinliklerinden memnun kalmış, çocukların etkinliklere olan dikkatinin arttığını gözlemlemişlerdir. Bununla birlikte, bazı teknik zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenlere uygulama öncesinde uygun eğitim ve teknik destek sağlanması ve artırılmış gerçeklik araçları ile öğrenci sayısının dengeli olmasına dikkat edilmesi gerektiği önerilmiştir.

Madanipour ve Cohrsen (2020) tarafından gerçekleştirilen bu meta-analiz çalışması, erken çocukluk döneminde artırılmış gerçeklik kullanımını incelemektedir. Araştırmada, 2015-2018 yılları arasında yayımlanmış 16 makale değerlendirilmiş, ancak bunlardan yalnızca sekizi araştırmanın amacına uygun bulunmuştur. Araştırma sonuçları, artırılmış gerçeklik destekli eğitimin okul öncesi dönemde sınırlı olarak kullanıldığını göstermektedir. İncelenen makalelerde, artırılmış gerçeklik teknolojisinin okul öncesi eğitimdeki faydaları arasında öğrenmeye, kitap okumaya, sanat aktivitelerine, alfabe öğrenmeye, yaratıcılığa, dikkat toplamaya, motivasyon artışına, heyecan ve eğlenceye, sosyal etkileşim ve katılıma, kavram kazanımına, nesneleri farklı açılardan görebilme ve karşılaştırabilme becerilerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçları, artırılmış gerçeklik kullanımının okul öncesi eğitimde pedagojik kaliteyi artıracaklarını ve öğrenme süreçlerini zenginleştireceğini ortaya koymaktadır. Bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Redondo vd. (2020), yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitimde artırılmış gerçeklik destekli etkinliklerin çocukların İngilizce öğrenimi, öğrenme motivasyonu ve olumlu akran ilişkileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Öntest-sontest kontrol grubu yarı deneysel bir tasarım kullanılmış ve örneklem grubu 3-6 yaş aralığındaki çocuklardan oluşmuştur. Deney grubunda 52, kontrol grubunda 50 çocuk yer almıştır. Sonuçlar, artırılmış gerçeklik teknolojisinin geleneksel yöntemlere kıyasla çocukların İngilizce

öğrenimini, motivasyonlarını ve olumlu akran ilişkilerini daha fazla desteklediğini göstermiştir.

Koç (2020), "Okul Öncesi Dönemde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi Kullanımının İncelenmesi" başlıklı makalesinde, okul öncesi eğitimde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımını araştırmıştır. Bu çalışmada, sistematik bir kaynak taraması yöntemiyle okul öncesi alanda yapılan artırılmış gerçeklik çalışmalarını değerlendirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, artırılmış gerçeklik uygulamaları çocukların başarı ve motivasyonlarını artırmaktadır. Ancak, uzun süreli kullanımda çocukların bu teknolojiden sıkıldığı ve tablet, telefon gibi cihazların ağırlıklarından rahatsız oldukları da belirtilmiştir.

Chrisna vd. (2021) tarafından yürütülen bu araştırmada, erken çocukluk dönemindeki çocuklar ve ebeveynlerinin katılımıyla artırılmış gerçeklik teknolojisini kullanarak hayvan şekillerine yönelik eğlenceli bir oyun tasarlanmıştır. Oyun, ödül sistemi, harfler ve sayılarla kelime tamamlama, hayvan çiftlerini bulma ve bitki çizme gibi etkinlikleri içermektedir. Amaç, kullanıcıları görsel içeriklerle zenginleştirerek, çevredeki nesnelerin fiziksel şeklini daha iyi anlamalarını sağlamaktır. Kullanıcı kitlesi, erken çocukluk dönemi çocukları ve ebeveynleridir. Oyun, alfabeyi tanıtma, harflerin yazılışını öğretme ve 1'den 10'a kadar sayıları tanıtma gibi eğitici beceriler içermektedir ve ebeveynlerin rehberlik etmesine uygun şekilde tasarlanmıştır. Araştırma sonunda 30 ebeveynin görüşleri alınmış ve ebeveynler, çocuklarının eğlenceli bir yöntemle öğrenmelerine yardımcı olan bu artırılmış gerçeklik destekli oyunun diğer dijital oyunlardan daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Sonuçlar, artırılmış gerçeklik teknolojisinin erken çocukluk döneminde okuryazarlık anlayışını artırmada ve eğitimde önemli bir avantaj sağladığını göstermektedir.

Deng ve Cho (2021) tarafından yürütülen bu çalışma, okul öncesi dönemde artırılmış gerçeklik kullanımına ilişkin ebeveyn görüşlerini incelemektedir. Araştırmaya, 3-6 yaş aralığında okul öncesi çocukların ebeveynleri katılmıştır. Araştırma sürecinde, çocuklara artırılmış gerçeklik destekli uygulamalar yapılmış ve uygulama sonrasında beş ebeveynin görüşleri alınmıştır. Araştırma bulguları, ebeveynlerin artırılmış gerçeklik uygulamalarından memnun olduklarını ve bu uygulamaların çocuklarının öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sunduğunu belirtmişlerdir.

Pan vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada, erken çocukluk eğitiminde ve okuryazarlık becerilerinin gelişiminde artırılmış gerçeklik destekli uygulamaların çocukların motivasyonları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel yöntemle yürütülmüş ve 3-6 yaş arasındaki çocuklar örneklem grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda üç farklı sınıfta 40 çocuk, kontrol grubunda ise üç farklı sınıfta 36 çocuk yer almıştır. Deney grubuna 3D artırılmış gerçeklik uygulamaları, kontrol grubuna ise aynı uygulamanın 2D bilgisayar programı versiyonu uygulanmıştır. Sonuçlar, artırılmış gerçeklik teknolojisinin çocukların hızlı harf adlandırma becerilerini ve harf tanıma yetilerini daha fazla geliştirdiğini göstermiştir. Her iki grupta da öğrenme motivasyonunda artış gözlemlenmesine rağmen, deney ve kontrol grupları arasında öğrenme motivasyonu açısından bir fark bulunmamıştır.

Tanrıverdi (2022), "Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi ile Desteklenmiş Kitap Okumanın Okul Öncesi Dönemi Çocukların Dil Gelişimine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinde, artırılmış gerçeklik destekli kitap okuma uygulamalarının okul öncesi çocukların dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkilerini ve çocukların bu teknoloji hakkındaki düşüncelerini incelemiştir. Dört hafta süren çalışmada, 12 çocuğa artırılmış gerçeklik destekli hikaye kitapları okunmuş ve çocukların davranışları gözlem notları ile kaydedilmiştir. Çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda, artırılmış gerçeklik destekli hikayelerin dinleme ve konuşma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu ve görüntü ile ses efektlerinin çocukların dikkatini büyük ölçüde çektiği belirlenmiştir.

Kanbur tarafından 2022 yılında hazırlanan "Okul Öncesi Dönemi Çocuklarında Sosyal Problem Çözme Becerilerini Geliştirmek: Artırılmış Gerçeklik Destekli Etkinlik Planı Önerisi" başlıklı yüksek lisans tezi, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik artırılmış gerçeklik destekli etkinlik planlarının tasarlanmasını ve bu planların alan uzmanları tarafından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Açımlayıcı sıralı karma yöntem kullanılarak yürütülen araştırmada, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları ve alan uzmanları ile deneyimli okul öncesi öğretmenleri ve rehber öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verileri Çok Yönlü Rasch Analizi Modeli ile, nitel verileri ise içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, artırılmış gerçeklik destekli etkinlik planlarının kapsam geçerlik indeksinin yüksek olduğunu ve jürilerin puanlamalarının yüksek güvenirlik taşıdığını göstermiştir.

Araştırma, artırılmış gerçeklik teknolojisinin okul öncesi eğitimde sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Alyousify ve Mstafa (2022) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, 5-7 yaş aralığındaki çocuklara Türk alfabesini öğretmeyi amaçlayan ilk artırılmış gerçeklik çocuk kitabının geliştirilmesini ve etkilerini incelemektedir. “AR Türk Alfabesi Öğrenme Aracı” olarak adlandırılan bu kitap, Vuforia SDK ile Unity3D oyun motoru ve Türkçe 3D modelleri kullanılarak geliştirilmiştir. Kitabın alfabesi ve tasarımı Adobe Photoshop kullanılarak oluşturulmuştur. Kitapta, alfabenin harf görüntüsü hedefi bulunduğunda, o harfin sesi (fonetik) çalınır. Araştırma sonuçlarına göre, artırılmış gerçeklik uygulaması, küçük çocuklara Türk alfabesi öğretiminde başarılı bulunmuş ve eğitimde en yeni teknolojilerin kullanımındaki boşluğun doldurulmasında önemli bir katkı sağlamıştır. Gelecekte, eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamalarına dair çalışmaların artırılması, etkileşimli ve animasyonlu artırılmış gerçeklik versiyonlarının üretilmesi ve bu yeni teknolojilerin eğitimde daha yaygın şekilde kullanılması tavsiye edilmektedir.

Başaran vd. (2022), "Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Okul Öncesi Dönemde Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı makalelerinde, okul öncesi öğretmenlerinin artırılmış gerçeklik teknolojisi destekli etkinliklere yönelik tutumlarını değerlendirmiştir. Araştırmada, 12 okul öncesi öğretmeni ve 1 rehber öğretmenin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Sonuçlar, artırılmış gerçeklik teknolojisinin eğitimde verimliliği artırabileceği, soyut kavramları somutlaştırabileceği, kalıcı öğrenmeyi destekleyebileceği ve çocukların aktif katılımını artırabileceği yönündedir. Öğretmenler, artırılmış gerçeklik uygulamalarının mesleki doyum ve motivasyonlarını artırdığını ve eğitimde kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar, okulların teknoloji altyapılarının geliştirilmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini önermektedir.

Okatan tarafından 2024 yılında gerçekleştirilen doktora tezi, okul öncesi dönemde artırılmış gerçeklik destekli STEAM etkinliklerinin çocukların bilim öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırmada, mevcut öğretim programına devam eden grup (21 çocuk), STEAM etkinliklerinin uygulandığı grup (25 çocuk) ve artırılmış gerçeklik destekli STEAM etkinliklerinin uygulandığı grup (23 çocuk) olmak üzere toplam 69 çocuk yer almıştır. Nicel veriler Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi aracılığıyla, nitel veriler ise öğretmen ve ailelerle yapılan görüşmeler ve gözlemlerle toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, artırılmış gerçeklik destekli STEAM

etkinliklerinin uygulandığı grup, bilim öğrenme testi ve kalıcılık testi sonuçlarında en yüksek puanlara sahip olmuştur. Öğretmen ve aile görüşleri de bu bulguları desteklemektedir. Araştırma, artırılmış gerçeklik teknolojisinin okul öncesi dönemde bilim eğitimi üzerindeki olumlu etkilerini ve bu etkilerin kalıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Cesur (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi fen eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının, güneş, dünya ve ayın fiziksel yapılarını öğretmedeki katkılarını incelemektedir. Çalışmada, Kars İli Merkezinde yer alan özel bir okul öncesi kurumunda eğitim gören 48-72 ay grubundaki çocuklardan oluşan 10 çocuk, rastgele seçilerek 5'er kişilik deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubuna artırılmış gerçeklik uygulamaları ile güneş, dünya ve ayın fiziksel yapıları öğretilirken, kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle eğitim verilmiştir. Artırılmış gerçeklik uygulamaları için 3 boyutlu görseller kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, artırılmış gerçeklik uygulamaları kullanan öğrencilerde çizim yeteneklerinde ve akademik bilgi düzeylerinde önemli gelişmeler gözlemlenmiştir. Artırılmış gerçeklik uygulamaları, öğrencilerin dikkat ve motivasyonunu artırmış, akademik başarılarında olumlu değişiklikler sağlamıştır.

1.3. DRAMA İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

1.3.1. Okul Öncesi Dönemde Drama ile İlgili Çalışmalar

Ömeroğlu (1990) tarafından yapılan “Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişiminde Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi” başlıklı araştırmada, anaokulu çağındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişiminde yaratıcı dramanın rolü incelenmiştir. Çalışmaya katılan 80 çocuğa ön test olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Sözel A formu uygulanmış ve ardından deney grubundaki çocuklar yaratıcı drama eğitimi almıştır. Son test olarak hem deney hem de kontrol gruplarına Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Sözel B formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama eğitimi alan çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla son testte daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç, yaratıcı drama eğitiminin çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişiminde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Uysal (1996) tarafından yapılan çalışmada, anaokuluna giden beş-altı yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu amaçla, daha önce hiç drama eğitimi almamış 23 kız ve 25 erkek olmak üzere toplam

48 çocukla çalışılmıştır. Çocuklar deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, deney grubuna 12 hafta boyunca, haftada 30 ila 45 dakika süren yaratıcı drama programı uygulanmıştır. Program öncesinde ve sonrasında, öğretmenler tarafından Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesi'nin 61-72. ayda sosyal gelişime ait 73-83. maddelerinden oluşan gözlem formu doldurulmuştur. Veriler, başarılı ve başarısız olarak kodlanarak sayısal ve yüzde değerlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, yaratıcı drama yönteminin deney grubundaki çocukların sosyal gelişimine olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir.

Berghammer (1996), yaratıcı dramanın dört ve beş yaşındaki çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırmıştır. Deney grubundaki çocuklar sekiz hafta boyunca günde 30-45 dakika yaratıcı drama etkinliklerine katılmış, kontrol grubundaki çocuklar ise katılmamıştır. Veriler, ön-test ve son-test şeklinde yapılan video kayıtlı görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar, yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların tahmin etme, değerlendirme, yaratma, hayal etme ve planlama yeteneklerinde anlamlı gelişmeler sağladığını göstermiştir. Ayrıca, yaratıcı drama, çocukların test sorularına buldukları çözümlerin sayısını ve niteliğini artırmış, ulaştıkları sonuçları sorgulama ve destekleme yeteneklerini geliştirmiştir.

Solmaz (1997) tarafından gerçekleştirilen “6 Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi” başlıklı araştırma, ilkokulda eğitim gören toplam 104 altı yaşındaki çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, yaratıcı drama eğitiminin hem kız hem de erkek çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, yaratıcı drama derslerinin eğitim modeli olarak kullanılmasının önerilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Güven (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, dramanın 5-6 yaş grubu çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinden 25 deney ve 25 kontrol grubu olmak üzere 50 çocuk ve aileleri ile Zonguldak ilinden 23 deney ve 22 kontrol grubu olmak üzere 45 çocuk ve ailelerinden oluşmuştur. Dokuz hafta süresince eğitimciler, Marmara Gelişim Envanteri'nin Sosyal-Duygusal Gelişim alt boyutuna yönelik drama etkinlikleri uygulamıştır. Araştırmada Kişisel Bilgiler Formu ve Marmara Gelişim Envanteri Sosyal-Duygusal Gelişim alt boyutu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, drama çalışmalarının çocukların sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığı belirlenmiştir.

Lin (1999), Tayvan'da beş-altı yaşındaki 85 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada, drama yönteminin çocukların hikâye anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, yaratıcı dramanın çocukların hikâye anlama düzeylerini önemli ölçüde artırdığı belirlenmiştir.

Innes vd. (2001), yaptıkları çalışmada yaratıcı drama süreçlerine katılan çocukların bu süreçten kazandıklarını ve dramanın onlar için önemini anlamak amacıyla çocukların düşüncelerini incelemiştir. Sonuç olarak, çocukların kritik düşünme, problem çözme, sorgulama ve tartışma becerilerinin geliştiği, genel bilgi düzeylerinin arttığı ve bu bilgileri günlük yaşantılarına aktarabildiklerini ifade ettikleri bulunmuştur.

Erdoğan (2006) altı yaş grubu çocuklara drama yöntemi kullanarak verilen matematik eğitiminin matematik yeteneği üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmaya katılan 105 altı yaşındaki çocuğa, 12 hafta süresince drama temelli bir matematik eğitim programı uygulanmıştır. Erken Matematik Yeteneği Testi ile değerlendirilen sonuçlar, drama yönteminin matematik öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir.

Cömertpay (2006), drama etkinliklerinin beş-altı yaş grubu çocukların dil edinimi üzerindeki etkilerini araştırmak için deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çukurova Üniversitesi anaokulunun dört şubesinden 36 çocuk, deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubunda yaratıcı drama yöntemiyle, kontrol grubunda ise düz anlatım yöntemiyle dil etkinlikleri yapılmıştır. Her iki grupta da veriler aynı yöntemle toplanmıştır. Sonuçlar, yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların kullandıkları sözcük sayısını artırdığını ve daha uzun cümleler kurmalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, çocukların sıfat, ad, ad öbeği ve eylem öbeği kullanımında artış görülürken, eylem ve zarf kullanımında belirgin bir artış gözlenmemiştir.

Dalbudak (2006) çalışmasında, anaokulu öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin uygulama düzeylerini ve yeterliliklerini tespit etmeyi hedeflemiştir. Çalışma, Ankara'daki 20 bağımsız anaokulunda görev yapan 113 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim durumları, yaş, drama eğitimi alma durumu, hizmet süresi, mezun olunan bölüm ve çalışılan sınıfın yaş değişkenleri ile drama faaliyetlerine yer verme durumu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Drama Etkinliklerini Kullanma Durumlarının Değerlendirilmesi Anketi" ile analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, öğretmenlerin eğitim durumu, drama faaliyetlerinde kullanılan aşamalar ve aile katılımı

alışmaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermiştir. Ayrıca, diğerk değişkenlerde de istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Erbay (2009), “Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Verilen Yaratıcı Drama Eğitiminin Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmasında, yaratıcı drama eğitiminin altı yaş çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisini araştırmıştır. Konya'da Mustafa Necati İlköğretim Okulu'nun dört anasınıfından seçilen 15 deney ve 15 kontrol grubu olmak üzere toplam 30 çocukla çalışma yürütölmüştür. Veri toplama aracı olarak, genel bilgi formu ve Türkçeye uyarlanmış “Eğitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (İMİBT)” kullanılmıştır. Test, çocuklara deney öncesi ve sonrası, ayrıca deney grubuna dört ve 14 hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Mann Whitney U analizi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile elde edilen sonuçlar, yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Çetingöz ve Cantürk Günhan (2011), "Drama Uygulamalarının Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Drama Etkinlikleri Planlama Becerilerine Yönelik Görüşleri Üzerindeki Etkileri" başlıklı çalışmada, drama uygulamalarının öğretmen adaylarının drama etkinlikleri planlama becerilerine yönelik görüşlerine etkisini incelemiştir. Çalışma, 2008-2009 bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakölte si Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören son sınıf öğrencisi, gönüllü 6 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğı ile veri toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde yapılan drama etkinliklerinin öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının drama uygulamalarının ders planlama becerilerine yönelik görüşlerinde olumlu yönde değişiklikler olduğı belirlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının ön görüşmelerde verdikleri cevaplar ile drama uygulamalarından sonraki son görüşmelerde verdikleri cevaplar arasında olumlu farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Yıldırım (2011) bu araştırmada, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırma, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakölte si ile Mesleki Eğitim Fakölte si'nde öğrenim gören 553 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan ve drama dersini almış öğretmen adaylarından toplanmıştır. Kişisel bilgi formu ve 50 maddelik Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeğı kullanılarak elde

edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine yönelik tutumları aldıkları drama dersinden elde ettikleri notlara göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Ancak cinsiyet, yaş, sınıf, anne-baba eğitim durumu, yaşanan yer, mezun olunan lise türü, drama kursu alma durumu ve drama dersi alma değişkenleri tutumlarda farklılık yaratmamıştır.

Hui vd. (2011), drama ile zenginleştirilmiş programın okul öncesi çocuklar ve öğretmenler üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Ana sınıfı ve ilkökul öğretmenleri 24 saatlik bir drama eğitimi programına katılmış ve drama ile zenginleştirilmiş ders planları hazırlamada destek almıştır. Deney grubunu 83 ana sınıfı çocuğu, kontrol grubunu ise 23 çocuk oluşturmuştur. Sonuçlar, drama eğitiminin çocukların yaratıcılığını ve sözel ifade gücünü artırdığını göstermiştir. Ayrıca, eğitime katılan öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik eden öğretim tekniklerini daha etkin kullandığı ve çocukları bağımsız düşünmeye, iş birliğine teşvik ettiği belirlenmiştir.

Ceylan ve Ömeroğlu (2011), okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının drama eğitimi hakkındaki tutumlarını değerlendirmek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Araştırma, Ankara'daki üniversitelerin eğitim fakültelerinde okul öncesi öğretmenliği programında okuyan öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, "Okul Öncesi Eğitimde Dramaya Yönelik Tutumları Değerlendirme Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar, ölçeğin içsel tutarlılığının geliştirilmesi ve geçerliliğinin sınanması için ek çalışmalar yapılmasını önermektedir.

Ceylan ve Ömeroğlu (2012), "Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Almayan 60-72 Aylar Arasındaki Çocukların Sosyal-Duygusal Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı çalışmada, yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan çocukların sosyal-duygusal davranışlarını cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, annenin yaşı ve öğrenim düzeyine göre incelemiştir. Araştırmaya, 45 deney ve 45 kontrol grubundan oluşan toplam 90 çocuk katılmıştır. Veriler, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği (VSDEÇÖ)" ile toplanmıştır. Deney grubundaki çocuklara 12 hafta boyunca haftada iki gün, 45 dakika yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Analizlerde "ilişkisiz örneklemeler için iki faktörlü ANOVA" kullanılmıştır. Sonuçlar, yaratıcı drama eğitiminin çocukların sosyal-duygusal davranışlarında cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı ve annenin öğrenim düzeyine göre fark yaratmadığını, ancak annenin yaşı ile anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Erbay ve Ömeroğlu (2012) araştırmasında, öğretmenlerin demokratik tutumlarına drama uygulama yeterliliklerinin etkisini incelemiştir. Konya'daki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 146 öğretmen araştırmanın nicel boyutunda tesadüfi olarak seçilmiştir. Nitel boyutta ise amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 5 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Öğretmenlerin demokratik tutumlarını belirlemek için Öğretmenlik Tutum Ölçeği (ÖTÖ) demokratik tutum alt boyutu, drama uygulama yeterliliklerini değerlendirmek için "Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerin drama etkinlikleri sırasında demokratik davranışlar sergileyip sergilemedikleri incelenmiştir. Nitel veriler içerik analizi ile, nicel veriler ise SPSS 15 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, drama uygulama yeterliliğinin öğretmenlerin demokratik tutumlarının anlamlı bir açıklayıcısı olduğunu ve öğretmenlerin drama etkinlikleri sırasında demokratik davranışlar sergilediklerini göstermiştir.

Akyel ve Çalışkan (2013), "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama Yöntemi Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi" isimli çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin drama faaliyetlerini uygulamaya yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Veriler, Yüksel, Korkmaz, Karadağ ve Çalışkan (2008) tarafından geliştirilen "Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır ve SPSS programı ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin drama uygulamalarını gerçekleştirme ve değerlendirme süreçlerinde genellikle kendilerini yeterli gördüklerini, ancak drama planlama aşamasında yeterliliklerini daha düşük algıladıklarını ortaya koymuştur.

Yazıcı ve Demiroğlu (2013), "Eğitimde Drama" adlı araştırmaları, okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama faaliyetlerine yönelik yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yapılmış nicel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Dicle Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 2. sınıfta öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizi için tarama yöntemi kullanılmıştır. "Drama Yeterlilik Anketi" ile öğretmen adaylarının drama yöntemine ilişkin öz yeterlik düzeyleri belirlenmiştir. Sonuçlar, drama dersinin eğitim programında yer alması ve ders süresinin

artırılması gerektiğini, ayrıca drama derslerinde araç-gereç temini ve fiziksel mekân eksikliği gibi sorunların bulunduğunu ortaya koymuştur.

Eker (2014) yüksek lisans tezinde, okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin ve yönetici yardımcılarının yaratıcı drama etkinliklerine yönelik tutumlarını incelemiştir. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki resmi ve özel anaokulları ile ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve yönetici yardımcılarını araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma, demografik değişkenler açısından bu tutumları değerlendirmek amacıyla tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Veriler, Çöme ve Otrar (2011) tarafından geliştirilen "Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği" (EYDEYTÖ) ile toplanmış ve SPSS 15.0 programında analiz edilmiştir. Sonuçlar, yöneticilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Cemal vd. (2014), "Okul Öncesi Eğitimde Bir Yöntem Olarak Dramanın Kullanımına İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşleri" adlı çalışmada, öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimde yaratıcı dramanın kullanımına ve eğitsel kazanımlarına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2013-2014 bahar döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 64 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri, görüşme yöntemi ile toplanmış ve nitel veri analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğretmen adaylarının yaratıcı dramayı olumlu bulduklarını, tüm öğretmenlerin bu yöntemi kullanması gerektiğini düşündüklerini ve dramanın hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemli eğitsel kazanımlar sağladığını ortaya koymuştur.

Durdukoca (2015) araştırmasında, drama dersini almış okul öncesi öğretmen adaylarının bu ders ve drama tekniğine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 47 öğretmen adayından elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, öğretmen adayları drama dersinin beklentilerini karşıladığını, verimli geçmesi için uygun fiziksel ortamın sağlanması gerektiğini, drama tekniğinin okul öncesi öğrencilerinin çeşitli kazanımlarına katkı sağlayacağını ve bu tekniğin kullanım sıklığının artması için tüm eğitim kademelerine drama dersinin eklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yaman vd. (2015) "Yaratıcı Dramanın 4-5 Yaş Çocuklarının Gelişim Özellikleri Üzerindeki Etkisi" adlı araştırmada, anaokullarında eğitim gören 4-5 yaş çocuklarının kişisel, sosyal, dil, ince motor ve kaba motor gelişimlerinde yaratıcı drama temelli etkinlik programının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 5 hafta süren ve drama tekniklerini içeren bir eğitim programı uygulayarak zayıf deneysel (tek grupta öntest-sontest düzeni) bir tasarımla yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan 300 çocuk, Düzce'deki okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören ve rastgele seçilen 4-5 yaş grubundandır. Eğitim programı süresince doğaçlama, rol oynama, oyunlar, pandomim ve dramatizasyon gibi drama teknikleri kullanılmıştır. Denver II Gelişimsel Tarama Testi, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sonuçlar, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olduğunu ve yaratıcı drama eğitiminin çocukların kişisel/sosyal, dil, ince motor ve kaba motor gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Dil gelişimi, çocukların en yüksek seviyede gelişim gösterdiği alan olmuştur. Çocukların gelişimlerini desteklemek için daha kapsamlı yaratıcı drama etkinlikleri yapılması ve drama tekniklerinin farklı gelişim alanları ile ilişkilerinin test edilmesi önerilmiştir.

Kaya vd. (2015) "Okul Öncesi Eğitimde Drama Yöntemi ile İşlenen Değerler Eğitimi Derslerinin Farkındalık Düzeyi Üzerindeki Etkisi" adlı araştırmalarında, drama yönteminin öğrencilerin değerler konusundaki farkındalıklarını artırmada etkili olup olmadığını incelemiştir. Diyarbakır'daki altı farklı anaokulundan 11 öğretmenle görüşülerek değerler eğitimi derslerini nasıl işledikleri hakkında bilgi toplanmıştır. Bu bulgulara dayanarak, değerler eğitiminin drama yöntemiyle işlenmesinin etkisini ölçmek için yarı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Bir anaokulunun iki sınıfı deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiş, her iki gruba da Resimli Kartlar Farkındalık Testi ve Aile Davranış Değerlendirme Formu uygulanmıştır. SPSS 20.0 ile analiz edilen veriler, drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi dersinin öğrencilerin farkındalıklarını artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Koşucu (2016) "Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarındaki Çocukta Oyun Gelişimi Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı araştırmasında, yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma, 2013-2014 öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Lefkoşa'daki Yakın Doğu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü'nde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, A kontrol ve B deney grubu olarak seçkisiz atanmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmada, kontrol grubuna geleneksel, deney grubuna

ise yaratıcı drama yöntemiyle ders verilmiştir. Uygulama sonunda, grupların son test puanları SPSS programı "t" testi ile karşılaştırılmış ve yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Nitel veriler içerik ve betimsel analiz teknikleriyle incelenmiş, bu analizlerin sonuçlara olumlu katkısı olduğu belirlenmiştir.

Aydın ve Aykaç (2016), araştırmalarında yaratıcı drama yöntemiyle verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisini incelemiştir. Sonuçlar, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak verilen çevre eğitiminin, teorik ve klasik öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Nitel veriler değerlendirildiğinde, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin çevreye ilişkin farkındalıklarını, duygularını ve düşüncelerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Aksan ve Çelikler (2016) "Dramatizasyon Yöntemi ile Okul Öncesi Çocuklara Fen Konularının Öğretimine Yönelik Etkinlikler Oluşturulması" adlı araştırmada, fen konularının öğretiminde drama etkinliklerinin kullanılması amaçlanmıştır. Araştırma, Türkiye'nin kuzeyinde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan 35 gönüllü 3. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarından fen konularının öğretimi için drama etkinlikleri planlamaları istenmiştir. Sonuçlar, öğretmen adaylarının çocukların ilgisini çekecek, eğlenceli ve fen konularını öğrenmelerini kolaylaştırıcı etkinlikler ile hayal gücünü geliştirici materyaller tasarladıklarını göstermiştir.

Eti ve Arnas (2016), "Hikâye Temelli Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Dört Yaş Grubu Çocukların İfade Edici Dil Gelişimine Etkisi" adlı araştırmalarında, dört yaş grubundaki çocukların sözel dil gelişimini incelemiştir. Araştırma, üniversite anaokuluna devam eden 26 çocukla, deney ve kontrol gruplarında yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak sekiz hikâye kartı kullanılarak ön-test ve son-testlerle çocuklardan ifade edici dil örnekleri elde edilmiştir. Deney grubunda on farklı resimli çocuk kitabı temel alınarak yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubunda ise aynı kitaplar Türkçe etkinliği kapsamında okunmuştur. Sonuçlar, hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların isim, fiil, zarf ve bağlaç kullanımlarında, toplam cümle ve sözcük sayısında ve bir cümledeki ortalama sözcük sayısında anlamlı artış sağladığını göstermiştir. Ancak araştırma, sınıf içi ve dışı etkileşimlerin katamama ve küçük bir çalışma grubu üzerinde yürütülmesi nedeniyle genelleme yapma konusunda sınırlılıklar taşımaktadır.

Farahzadi vd. (2018), "Yaratıcı Dramanın Okul Öncesi Çocuklarda İçselleştirme Bozuklukları Üzerine Etkisi" adlı çalışmalarında, yaratıcı dramanın okul öncesi çocuklarda içselleştirme bozukluklarını azaltmadaki etkisini araştırmışlardır. Bu yarı-deneysel çalışma, test öncesi ve sonrası kontrol grubu tasarımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2014-2015 akademik yılında Batı Tahran anaokullarında okuyan tüm okul öncesi kız öğrencilerden seçilen 30 çocukla yapılmıştır. Çocuklar rastgele deney ve kontrol grubuna atanmış, deney grubundaki çocuklara on 45 dakikalık yaratıcı drama oturumları uygulanmıştır. "Çocuk Davranış Kontrol Listesi (Achenbach, 2001)" tarama, ön test ve son test aşamalarında kullanılmıştır. Veriler SPSS ile kovaryans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, yaratıcı dramanın deney grubunda izolasyon/depresyon ve anksiyete/depresyon alt ölçeklerini azaltmada önemli bir etkisi olduğunu, ancak fiziksel şikayetler üzerinde etkisi olmadığını göstermiştir. Yaratıcı drama, zihinsel dinamizm yaratarak ve ifade edilemeyen duyguların dışsallaştırılmasını sağlayarak içselleştirici bozuklukları azaltabilir. Bu nedenle, çocuk psikologları ve terapistler yaratıcı dramayı terapötik bir yöntem olarak düşünebilir.

Şenol (2017), ana sınıflarında kaynaştırma uygulamaları yapılan çocukların sosyal etkileşim, sosyal bilgi işleme ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarını geliştirmek amacıyla drama eğitim programının etkilerini araştırmıştır. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar'da 60-66 aylık çocuklarla yürütülmüş olup, ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, "Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi", "Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği" ve "İşbirliği-Yardımlaşma-Paylaşma Gözlem Formu" ile toplanmıştır. Araştırma bulguları, drama eğitim programının çocukların sosyal etkileşim, sosyal bilgi işleme ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Drama eğitimi verilen deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla sosyal becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler gösterdiği saptanmıştır.

Korosec ve Zorec (2020), "Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Çocukların Saldırgan Davranışları Üzerindeki Etkisi" adlı araştırmalarında, yaratıcı kukla faaliyetlerinin okul öncesi çocuklarda saldırgan davranışlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, Slovenya'daki anaokullarında 22 öğretmen ve ilköğretim okullarının birinci sınıflarına devam eden 4-7 yaş arası 460 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler, kukla faaliyetlerini başlatmadan önce ve üç aylık yoğun, günlük yaratıcı

kukla çalışmalarından sonra her çocuk için bir sosyal davranış ölçeği doldurmuştur. Yapılan t-testi sonuçlarına göre, üç aylık kukla faaliyetlerinden sonra özellikle başlangıçta en düşük puanı alan çocuklarda saldırgan davranışların azaldığı gözlemlenmiştir.

Cihan tarafından 2022 yılında yapılan araştırmada, okul öncesi eğitimde drama yönteminin toplama ve çıkarma işlemi öğretimine katkısını incelemektedir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinin Şehitkamil ve Nizip ilçelerinde bulunan bağımsız anaokullarına devam eden 5 yaş grubundan 16 kız ve 12 erkek çocuktan oluşan toplam 28 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarına "Kişisel Bilgi Formu" ve Arnas, Gül ve Sığırtmaç (2003) tarafından geliştirilen "48-86 Ay Çocuklar İçin Sayı ve İşlem Kavramları Testi" uygulanmıştır. Deney grubuna drama temelli etkinlikler uygulanırken, kontrol grubu geleneksel programa devam etmiştir. SPSS24 programıyla yapılan analizler, drama yöntemi uygulanan deney grubunun toplama ve çıkarma işlemlerinde anlamlı bir başarı gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, drama yönteminin okul öncesi dönemde toplama ve çıkarma işlemleri öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Bozan (2024) tarafından gerçekleştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Drama Temelli Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğrencilerinde Değer Kazanımına Etkisi" başlıklı doktora tezi, drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerde değer kazandırma üzerindeki etkilerini incelemektedir. Çalışmada, nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı açımlayıcı sıralı karma yöntem uygulanmış, 30 öğrenci (15 deney, 15 kontrol) ve deney grubu velileri araştırmaya katılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Değerler Ölçeği" kullanılırken, nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma bulguları, drama temelli etkileşimli okuma yönteminin deney grubundaki öğretmen ve velilerin ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılıklar yarattığını göstermiştir. Cinsiyet, yaş, gelir durumu ve çocuk sayısı gibi değişkenler anlamlı etki göstermezken, eğitim değişkeni deney grubu velilerinde anlamlı bulunmuştur. Deney grubu öğretmen ve velilerinin değer kazanımında anlamlı sonuçlar elde edilirken, kontrol grubu velilerinde bu anlamlılık gözlenmemiştir. Sonuç olarak, drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerin sosyal gelişim ve değer kazanımında etkili olduğu saptanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK DESTEKLİ DRAMA EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜREÇLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal beceriler kazanmasında kritik bir dönemdir. Sosyal beceriler, bireylerin günlük yaşam gerekliliklerini yerine getirmelerini ve sorumluluk gerektiren durumlarla başa çıkmalarını sağlar (Önalın, 2006, s.12). Bu becerilerin kazanılabilmesi için sosyal bilgi işleme süreçlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bu noktada artırılmış gerçeklik teknolojisi, gerçek dünya ile sanal unsurları birleştirerek öğrenme süreçlerini destekler. Artırılmış gerçeklik çocukların dil, motor becerileri, sosyal etkileşim ve duygusal düzenleme gibi alanlarda gelişimlerini destekler (Can Yaşar vd., 2012, s. 1). Drama ise çocukların empati ve iletişim becerilerini geliştirmede etkilidir (Ulutaş, 2011, s. 234). Drama ile artırılmış gerçekliğin birleşimi, çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için güçlü bir araç sunmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, 60-72 aylık çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini geliştirmede artırılmış gerçeklik destekli drama uygulamalarının etkisini belirlemektir. Bu amaçla, artırılmış gerçeklik ve drama etkinliklerini içeren bir eğitim programı hazırlanmıştır.

Elde edilen bulguların, eğitimciler ve politika yapıcılar için yol gösterici olacağı ve çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla yeni stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Eğitimde yenilikçi yaklaşımların etkinliğini değerlendirmek açısından önem taşıyan bu çalışmanın, çocukların sosyal becerilerinin gelişimini destekleyeceği ve onları gelecekteki sosyal etkileşimlere daha iyi hazırlamaya ön ayak olacağı beklenmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın sonuçlarının, okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi ve bu programların daha etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik pratik öneriler sunması yönünde literatüre katkı sunacağı da beklentiler arasındadır.

2. ARAŞTIRMA SORULARI

Bu araştırmanın amacı, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programının 60-72 aylık çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu doğrultuda, araştırma aşağıdaki temel ve alt araştırma sorularına odaklanmaktadır:

Temel Araştırma Sorusu:

- Artırılmış Gerçeklik Destekli Drama Eğitim Programının çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerine etkisi var mıdır?

Bu temel soruyu detaylandırmak ve araştırmanın çeşitli boyutlarını incelemek amacıyla aşağıdaki alt araştırma soruları formüle edilmiştir:

Alt Araştırma Soruları:

1. Artırılmış Gerçeklik Destekli Drama Eğitim Programı uygulaması öncesi ve sonrasında, deney grubundaki çocukların sosyal bilgi işleme becerileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu soru, eğitim programının deney grubundaki çocukların sosyal bilgi işleme becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim programı öncesi ve sonrasında yapılan ölçümler arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı araştırılmıştır.

2. Artırılmış Gerçeklik Destekli Drama Eğitim Programı uygulaması öncesi ve sonrasında, kontrol grubundaki çocukların sosyal bilgi işleme becerileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu soru, kontrol grubundaki çocukların, herhangi bir eğitim müdahalesi olmaksızın, zaman içinde sosyal bilgi işleme becerilerinde doğal bir gelişim gösterip göstermediklerini belirlemeyi hedeflemektedir. Eğitim programı uygulanmayan kontrol grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

3. Deney grubundaki çocukların sosyal bilgi işleme becerileri açısından, Artırılmış Gerçeklik Destekli Drama Eğitim Programı uygulaması sonrasındaki son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu soru, eğitim programının uzun vadeli etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Deney grubundaki çocukların eğitim programı sonrasında elde ettikleri becerilerin kalıcılığını değerlendirmek için son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark incelenmiştir. Bu araştırma soruları çerçevesinde, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programının çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerine olan etkisi çeşitli açılardan ele alınarak analiz edilmiştir. Bu soruların yanıtlanması, programın etkinliğini belirlemede ve bu alandaki eğitim uygulamaları için bilimsel temelli öneriler geliştirilmesinde önemli bir katkı sağlayacaktır.

3. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

Bu araştırma, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programının çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Ancak, araştırma sürecinde çeşitli sınırlamalarla karşılaşmıştır. Çalışma, 2023-2024 eğitim yılında örnekleme dâhil edilen okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklar ile sınırlıdır. Araştırma, 60-72 aylık çocuklar için kullanılacak olan “Sosyal Bilgi İşleme Testi”nden alınan puanlar ile sınırlıdır. Ayrıca, çalışma normal gelişim gösteren çocuklar ile sınırlıdır ve uygulanacak Artırılmış Gerçeklik Destekli Drama Eğitim Programı ile materyal olarak artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanılmasıyla sınırlıdır. Uygulamanın yapıldığı dönem Kasım 2023-Ocak 2024 tarihleri ile sınırlıdır. Deney grubu için uygulama süresi sekiz hafta 16 oturum ile sınırlıdır ve uygulama çalışmasının kontrol grubuna uygulanmamış olması da bir diğer sınırlılıktır.

İlk olarak, örneklem grubunun büyüklüğü sınırlı kalmıştır. Araştırma, yalnızca Afyonkarahisar ilinde Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukları kapsamaktadır. Bu durum, araştırma bulgularının genelleştirilebilirliğini sınırlamaktadır. İkinci olarak, araştırmanın yürütüldüğü süre sınırlıdır. Eğitim programının etkilerini tam olarak gözlemleyebilmek için daha uzun süreli bir takip çalışması gerekebilir. Üçüncü olarak, araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının sınırlamaları da dikkate alınmalıdır. SBİST ölçeği, sosyal bilgi işleme süreçlerini değerlendirmede kapsamlı bir araç olmakla birlikte, çocukların tüm sosyal ve duygusal becerilerini tam olarak yansıtamayabilir.

Araştırma sürecinde karşılaşılan sınırlamaların, sonuçlar üzerindeki potansiyel etkileri dikkate alınmalıdır. Örneklem grubunun sınırlı büyüklüğü, elde edilen bulguların genelleştirilebilirliğini azaltmaktadır. Araştırmanın yalnızca belirli bir coğrafi bölgedeki çocukları kapsamaması, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel arka planlara sahip çocuklar üzerinde benzer sonuçların elde edilip edilemeyeceği konusunda belirsizlik yaratmaktadır (Creswell, 2014). Araştırmanın yürütüldüğü sürenin sınırlı olması, programın uzun vadeli etkilerini tam olarak değerlendirememiş olabilir. Daha uzun süreli takip çalışmaları, programın kalıcı etkilerini daha iyi anlayabilmek için gereklidir. Ayrıca, kullanılan ölçme araçlarının sınırlamaları, çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini tam olarak yansıtamayabilir. Ölçeklerin geçerliliği ve güvenilirliği, sonuçların doğruluğu üzerinde doğrudan etkilidir (Tabachnick ve Fidell, 2019).

4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışmanın bu kısmında; sırası ile araştırmanın deseni, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama yöntemi ve veri analiz yöntemine yer verilmiştir.

4.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma, deneysel araştırma desenlerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu model, araştırma probleminin çözümlenmesi ve hipotezlerin test edilmesi için uygun bir çerçeve sunar. Deneysel araştırma desenleri, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin belirlenmesinde güçlü bir araçtır (Cohen vd., 2007). Araştırmada, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programının 60-72 aylık çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerine etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın deseni, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2013) okul öncesi eğitim programına uygun olarak geliştirilmiştir. MEB 2013 programı, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik kapsamlı kazanımlar ve göstergeler içermektedir. Bu programda, çocukların problem çözme becerileri, empati geliştirme, duygusal ifadeleri tanıma ve sosyal etkileşim becerileri üzerine odaklanılmıştır. Araştırmanın deneysel deseni, bu kazanımların ve göstergelerin çocuklar üzerindeki etkilerini değerlendirmek için uygun bir zemin sunar. Araştırma deseni, elde edilen verilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak amacıyla dikkatle tasarlanmış ve uygulanmıştır. Deneysel desende yer alan kontrollü değişkenler, araştırmanın bulgularının bilimsel geçerliliğini artırmakta ve sonuçların güvenilir bir şekilde yorumlanmasına olanak tanımaktadır.

4.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Bu yaş grubundaki çocuklar, sosyal bilgi işleme süreçlerini değerlendirmek ve artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programının etkilerini incelemek için uygun bir örneklem grubu sunmaktadır.

Çalışma grubunun seçiminde olasılıksız örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, belirli kriterlere sahip bireylerin seçilmesi esasına dayanan bir yöntemdir (Kline, 2017). Bu araştırmada, ölçüt örnekleme için belirlenen kriterler şunlardır:

- Benzer sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların bulunduğu bir kurum olması.
- 60-72 aylık çocuk grubuna sahip bir sınıfın mevcut olması.
- Artırılmış gerçeklik teknolojisinin uygulanabileceği uygun teknolojik altyapının bulunması.

Bu kriterler doğrultusunda, Afyonkarahisar ilindeki okul öncesi eğitim kurumları arasından bu özelliklere sahip olanlar belirlenmiş ve bu kurumlar arasından rastgele seçilen sınıflar araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Seçilen sınıfın 60-72 aylık çocuklardan oluşması, araştırmanın hedeflenen yaş grubuna uygun veri sağlamasını garanti etmektedir.

Araştırma kapsamında, deney ve kontrol grubunda yer alacak çocukların sayılarının eşit olmasına dikkat edilmiştir. Bu, her iki grubun da karşılaştırılabilir sonuçlar üretebilmesi ve istatistiksel analizlerin güvenilirliğinin artırılması açısından önemlidir (Creswell, 2014). Deney grubundaki çocuklara artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programı uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Bu gruplar arasındaki farklılıklar, programın etkinliğini değerlendirmede kritik öneme sahiptir. Deney ve kontrol gruplarının demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özellikleri

Özellikler	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	N	%	N	%
Çocuğun Cinsiyeti				
Kız	16	57,1	8	28,6
Erkek	12	42,9	20	71,4
<i>Toplam</i>	<i>28</i>	<i>100</i>	<i>28</i>	<i>100</i>
Anne Eğitim Durumu				
İlkokul	-	-	-	-
Ortaokul	-	-	-	-
Lise	4	14,3	3	10,7
Üniversite	15	53,6	16	57,1
Yüksek Lisans	3	10,7	2	7,1
Doktora	6	21,4	7	25

Tablo 1 (Devam). Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özellikleri

Özellikler	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	N	%	N	%
Baba Eğitim Durumu				
İlkokul	-	-	-	-
Ortaokul	-	-	-	-
Lise	3	10,7	3	10,7
Üniversite	12	42,9	14	50,0
Yüksek Lisans	2	7,1	1	3,6
Doktora	11	39,3	10	35,7
Kardeş Sayısı				
1	14	50	12	42,9
2	12	42,9	15	53,6
3	2	7,1	1	3,6
4 veya daha fazla	-	-	-	-
Çocuğun Okul Öncesi Eğitime Katılımı				
İlk Yılı	-	-	5	17,9
1 veya daha fazla yıl eğitim aldı	28	100	23	82,1

Tablo 1, deney ve kontrol gruplarının demografik özelliklerini detaylı bir şekilde sunmaktadır. Kontrol grubunda 16 kız (%57,1) ve 12 erkek (%42,9) çocuk bulunurken, deney grubunda 8 kız (%28,6) ve 20 erkek (%71,4) çocuk bulunmaktadır. Bu veriler, cinsiyet dağılımının deney grubunda erkek çocuklar lehine daha yüksek olduğunu göstermektedir. Annelerin eğitim durumu incelendiğinde, her iki grupta da üniversite mezunu annelerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda annelerin %53,6'sı ve deney grubunda %57,1'i üniversite mezunudur. Doktora derecesine sahip anneler ise kontrol grubunda %21,4, deney grubunda %25 oranında temsil edilmektedir. Babaların eğitim durumu da benzer bir tablo sergilemektedir. Üniversite mezunu babaların oranı kontrol grubunda %42,9, deney grubunda ise %50 olarak kaydedilmiştir. Doktora derecesine sahip babalar ise kontrol grubunda %39,3 ve deney grubunda %35,7 oranındadır. Kardeş sayısı açısından, kontrol grubundaki çocukların %50'si bir kardeşe sahipken, deney grubundaki çocukların %53,6'sı iki kardeşe sahiptir. Bu dağılım, her iki grupta da kardeş sayısının önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Çocuğun okul öncesi eğitime katılımı konusunda ise kontrol grubundaki tüm çocukların (%100) bir veya daha fazla yıl okul öncesi eğitim aldığı, deney grubunda ise bu oranın %82,1 olduğu

görülmektedir. İlk yılı olan çocuklar deney grubunda %17,9 oranında temsil edilmektedir. Bu demografik veriler, deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılabilir özelliklere sahip olduğunu ve araştırma bulgularının güvenilirliği ve geçerliliği açısından önemli bir temel oluşturduğunu göstermektedir.

4.3. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

Araştırmada veriler, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 60-72 aylık çocukların bulunduğu dört farklı sınıftan toplanmıştır. Veriler, çocuklara birebir ölçek uygulama yoluyla elde edilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde, çocukların dikkatini dağıtacak malzemelerin olmadığı, çocuk boyunda masa ve sandalyenin bulunduğu sessiz bir ortam sağlanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön test uygulanmış, ardından deney grubundaki çocuklara artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programı uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Eğitim programının tamamlanmasının ardından her iki gruba da son test uygulanmış ve son olarak deney grubuna dört hafta sonra kalıcılık testi uygulanarak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programı, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu programda, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen sosyal-duygusal alan kazanımları temel alınarak hazırlanmıştır. Program, çocukların dikkatini çekecek ve onları aktif katılıma teşvik edecek şekilde yapılandırılmıştır.

Artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programında çeşitli teknikler ve materyaller kullanılmıştır. Çocukların sosyal ipuçlarını tanıma, yorumlama ve uygun tepkiler geliştirme becerilerini desteklemek amacıyla, artırılmış gerçeklik materyalleri ve tabletler kullanılmıştır. Bu teknolojik araçlar sayesinde çocuklar, sanal ve gerçek dünya arasında etkileşim kurarak drama etkinliklerine katılmıştır. Drama etkinliklerinde, çocukların empati kurma, duygusal ifadelerini tanıma ve yönetme, problem çözme ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli senaryolar ve oyunlar kullanılmıştır.

Programda, her etkinlik sonrası çocukların performansları gözlemlenmiş ve kaydedilmiştir. Bu gözlemler, çocukların gelişim düzeylerini değerlendirmek ve

programın etkinliğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Verilerin analizi, çocukların ön test, son test ve kalıcılık test sonuçları karşılaştırılarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde meydana gelen değişiklikler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Sonuç olarak, veri toplama yöntemi titizlikle planlanmış ve uygulanmıştır. Artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programı, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemede etkili bir araç olarak kullanılmıştır. Programın tasarımı ve uygulaması, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın hedeflerine uygun olarak gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler, çocukların gelişim süreçlerini ayrıntılı bir şekilde analiz etmeye olanak tanımıştır.

Verilerin toplanması sürecinde, çocukların dikkatini dağıtacak malzemelerin olmadığı, çocuk boyunda masa ve sandalyenin bulunduğu sessiz bir ortamda deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön test uygulanmıştır. Daha sonra deney grubundaki çocuklara artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programı uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklara hiç müdahalede bulunulmamıştır. Ardından her iki gruba da son test uygulaması yapılmıştır. Son olarak, deney grubuna son-test uygulamasından dört hafta sonra kalıcılık testi uygulanarak verilerin toplanması süreci tamamlanmıştır.

4.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuk ve aile hakkında bilgiler toplayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanacak olan "Genel Bilgi Formu" kullanılacaktır. Çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini belirlemek amacıyla 2011 yılında Ziv ve Sorongon tarafından geliştirilen ve Şenol ve Metin (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST) kullanılacaktır.

4.3.2. Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu, çocukların aileleri ve kendileri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanacaktır. Genel Bilgi Formu, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne ve babanın eğitim durumu, meslekleri ve yaşları hakkında soruları içerecektir. Genel bilgi formu çocukların ebeveynleri tarafından doldurulacaktır.

4.3.3. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST)

Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST), çocukların akranları ile birlikte tasvir edilen sosyal durumları algılayışlarını ve bu durumlara verdikleri tepkileri değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. İlk olarak Ziv ve Sorongon (2011) tarafından geliştirilen test, çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini belirlemede kullanılmaktadır. Test, özellikle çocukların kişilerarası durumlarda karşılaştıkları sosyal ipuçlarını nasıl algıladıklarını ve bu ipuçlarına verdikleri tepkileri ölçmeyi amaçlar. Testin kızlar ve erkekler için ayrı formları bulunmakta olup, bu formlar paralel resimleri ve aynı öyküleri içermektedir.

SBİST, altı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çocuklardan, sinirli, şaşkın, üzgün, mutlu ve korkmuş gibi beş duygusal ifadeyi ayırt etmeleri istenmektedir. İkinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı bölümler öykülerden oluşmaktadır. Bu öykülerde çocukların sosyal durumları nasıl yorumladıkları ve bu durumlara nasıl tepki verdikleri ölçülmektedir. Birinci ve dördüncü öykülerde çocuklardan, bir akranı tarafından rahatsız edilen bir çocuk hakkındaki öykülere cevap vermeleri istenmektedir. İkinci ve beşinci öykülerde, oyun oynayan iki akranına katılma girişiminde bulunan bir çocuk hakkındaki öykülere cevap verilmesi gerekmektedir. Üçüncü öyküde ise çocuklardan, annesiyle etkileşime geçen bir çocuk hakkındaki öyküye cevap vermeleri istenmektedir. SBİST, "Yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını kodlama, sosyal ipuçlarını yorumlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması, tepki kararı ve değerlendirme" olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır.

SBİST'nin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışması Şenol ve Metin (2019) tarafından yapılmıştır. Orijinal testin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .87'dir. Şenol ve Metin (2019) tarafından yapılan Türkçe uyarlamanın güvenirlik katsayıları; Sosyal İpuçlarını Yorumlama alt boyutu için 0.695, Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması alt boyutu için 0.705, Tepki Kararı ve Değerlendirme alt boyutu için 0.921 ve ölçeğin tümü için 0.923 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). Ayrıca, madde toplam korelasyonları da yeterli düzeyde bulunmuştur. Ön uygulama sonucunda testteki öykülerin, soruların ve resimlerin çocuklar tarafından anlaşılır olduğu tespit edilmiştir (Şenol ve Metin, 2019).

SBİST, çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini detaylı bir şekilde ölçmesi ve bu becerilerin gelişimini değerlendirebilmesi nedeniyle bu araştırma için seçilmiştir. Test, çocukların sosyal ipuçlarını tanıma, kodlama, yorumlama ve bu ipuçlarına uygun tepkiler geliştirme becerilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirir. Bu sayede, çocukların sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi amacıyla yapılan müdahalelerin etkinliği daha net bir şekilde ortaya konabilir. SBİST'nin geçerlik ve güvenirlik değerlerinin yüksek olması da bu ölçeğin güvenilir ve geçerli sonuçlar elde etmede uygun bir araç olduğunu göstermektedir.

4.3.4. Artırılmış Gerçeklik Destekli Drama Eğitim Programı

Artırılmış gerçeklik destekli drama etkinlik programı, 60-72 aylık çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Çocuklarda kalıcı davranış değişiklikleri sağlayabilmek için çocukların yaparak yaşayarak öğrenebileceği eğitim ortamları ve yöntemleri tercih edilmelidir. Okul öncesi eğitimde sıkça tercih edilen yöntemlerden bir tanesi drama yöntemidir. Drama yönteminde öğrenme süreci boyunca çocuk aktiftir. Drama; bir amacın ya da düşüncenin, her yaş grubundan oluşabilecek bir grup üyelerinin kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, zorunlu bir araç-gereç ya da donanıma gereksinim duyulmaksızın, deneyime sahip bir lider yönetiminde herhangi bir metne dayalı olmadan, doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerden faydalanarak canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2017, s.2).

Bu çalışmada kullanılan artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programı, çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini desteklemeyi hedeflemektedir. Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile desteklenen drama etkinlikleri, çocukların motivasyonunu artırarak, soyut düşünme becerisi henüz gelişmemiş olan çocuklar için soyut kavramların somutlaştırılmasına katkı sağlar ve drama eğitim programını daha eğlenceli hale getirir. Bu durumun çocuk katılımını artıracak ve eğitim sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayacağı öngörülmektedir. Artırılmış gerçeklik teknolojisinin, çocukların dikkatini çekmek ve öğrenme süreçlerine katılımlarını artırmak gibi etkileri, programın temel dayanaklarını oluşturmaktadır. Bu amaçla hazırlanan program, Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Okul Öncesi Eğitim Programı'na ve 60-72 aylık çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak geliştirilmiştir.

Programın hazırlanma sürecinde, alanında uzman akademisyenlerin görüşlerinden faydalanılmıştır. Özellikle artırılmış gerçeklik ve drama yöntemlerinin eğitimde

kullanımı konusunda çalışmaları bulunan üç akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda, programın kazanım ve göstergeleri belirlenmiş, basitten karmaşığa ve kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Ayrıca, bu uzman görüşleri, artırılmış gerçeklik uygulamaları ve drama tekniklerinin en etkili şekilde nasıl entegre edileceği konusunda yol gösterici olmuştur.

Programın uygulanabilirliğini test etmek amacıyla bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu pilot uygulama, Afyonkarahisar'daki bir anaokulunda gerçekleştirilmiş olup, programa yönelik geri bildirimler alınmıştır. Pilot uygulama sırasında elde edilen veriler ve yapılan gözlemler, programın genel yapısını ve etkinliğini değerlendirme fırsatı sunmuştur. Programın sekiz hafta boyunca, haftada iki gün uygulanması planlanmış ve bu süre zarfında çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerindeki gelişimler gözlemlenmiştir.

Artırılmış gerçeklik teknolojisinden (4D kitaplar, Artırılmış Gerçeklik Kartları, Quiver, Devar, Augment, Color Quest AR, Fectar, CoSpaces, Arility) faydalanarak etkinlikler planlanmış, sınıfta tablet ve projeksiyon kullanılmıştır. Drama etkinlikleri sırasında artırılmış gerçeklik uygulamaları, çocukların soyut kavramları somutlaştırmalarına ve öğrenme süreçlerini derinleştirmelerine olanak tanımıştır. Eğitim programı, ön test ve son test uygulamaları ile değerlendirilmiş, deney grubundaki çocukların sosyal bilgi işleme becerilerinde anlamlı gelişmeler gözlemlenmiştir.

Bu zenginleştirilmiş program, okul öncesi çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerine önemli katkılar sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Uzman görüşleri ve pilot uygulama sonuçlarına dayanarak, programın etkinliği artırılmış ve uygulama süreci detaylandırılmıştır. Bu kapsamlı yaklaşım, programın başarıyla uygulanmasını ve çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır.

4.4. VERİ ANALİZ YÖNTEMİ

Bu araştırmada veri analizi, deney ve kontrol gruplarının çeşitli sosyal bilgi işleme becerilerine yönelik ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) yazılımı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile kontrol edilmiştir. Tablo 2'de belirtildiği üzere normallik testlerinin sonuçları, verilerin normal dağılım gösterdiğini doğrulamıştır (Tabachnick ve Fidell, 2019; Kline, 2016).

Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra, bağımsız gruplar için bağımsız t-testi ve bağımlı gruplar için eşleştirilmiş t-testi kullanılmıştır. Bağımsız t-testi, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkı değerlendirmek için kullanılmıştır. Eşleştirilmiş t-testi ise, aynı grubun ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkı değerlendirmek için kullanılmıştır.

Bağımsız t-testi, iki bağımsız grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test ederken, eşleştirilmiş t-testi aynı grubun farklı zamanlardaki ölçümlerini karşılaştırmak için kullanılır (Cohen, 1988). Bu testler, örneklem büyüklüğünün yeterli olması durumunda güçlü istatistiksel sonuçlar sağlar. Araştırmada, her iki testin de sonuçları, gruplar arasındaki ve aynı grubun farklı zamanlardaki ölçümlerindeki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır.

Veri analizinde, anlamlılık düzeyi olarak $p < 0,05$ kabul edilmiştir. Bu, elde edilen sonuçların %95 güven aralığında anlamlı olduğu anlamına gelir. Analizler sonucunda elde edilen p değerleri, gruplar arasındaki farklılıkların ve aynı grubun farklı zamanlardaki değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemede kullanılmıştır.

Bu kapsamda, veri analizi yöntemleri araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından kritik öneme sahiptir. Uygulanan testler ve analiz yöntemleri, elde edilen bulguların doğru bir şekilde yorumlanmasına olanak tanır ve araştırmanın genel geçerliliğini destekler. Verilerin analizinde kullanılan yöntemlerin literatüre dayandırılması ve istatistiksel testlerin uygun şekilde seçilmesi, sonuçların bilimsel olarak geçerli ve güvenilir olmasını sağlar.

5. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

5.1. 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜRECİ TESTİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmada kullanılan Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST) ölçek alt boyutlarının normallik durumuna yönelik tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur. Normallik testlerinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Ölçek alt boyutlarının p değerleri, Tabachnick ve Fidell (2019) ile Kline (2016) tarafından belirlenen $p > 0,05$ seviyesinde olduğu için ölçeğin normal dağıldığı ve parametrik yöntemlerin kullanılmasının uygun olduğu kabul edilmiştir. Bu doğrultuda,

çalışmada bağımsız gruplar için bağımsız t-testi ve bağımlı gruplar için eşleştirilmiş t-testi kullanılmıştır.

Tablo 2. SBİST Ölçek Alt Boyutlarının Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	S.S.	Min.	Maks.	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
					S	p	S	p
Yüz ifadelerini tanıma	4,956	0,239	3	5	,083	,058	,076	,062
Sosyal İpuçlarını Kodlama	11,493	2,293	6	18	,078	,068	,072	,076
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	3,044	0,842	1	4	,059	,102	,063	,114
Tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması	2,603	1,67	-2,	5	,051	,119	,049	,121
Tepki kararı ve değerlendirilmesi	38,228	5,03	22	43	,062	,093	,059	,097

Tablo 2'de yer alan normallik testi sonuçlarına göre, yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını kodlama, sosyal ipuçlarını yorumlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması ve tepki kararı ve değerlendirilmesi alt boyutları normal dağılım göstermektedir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri, tüm alt boyutlar için $p > 0,05$ sonuçları vermiştir, bu da verilerin normal dağıldığını ve parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğunu göstermektedir (Kline, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2019). Verilerin normal dağılım göstermesi, parametrik testlerin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırır. Parametrik testler, normal dağılım varsayımı altında daha güçlü ve güvenilir sonuçlar verir, bu da araştırmanın yöntemsel sağlamlığını ve elde edilen sonuçların geçerliliğini destekler (Tabachnick ve Fidell, 2019).

Normallik testi bulguları, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğine olan güveni artırmakta ve kullanılan SBİST ölçeğinin tüm alt boyutlarının normal dağılım göstermesi, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir (Creswell, 2014). Bu bağlamda, normallik testi bulguları, araştırmanın metodolojik sağlamlığını ve elde edilen sonuçların geçerliliğini artıran önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir (Kline, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2019).

5.2. DENEY VE KONTROL GRUBUNUN ÖN TEST PUAN ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarının karşılaştırılması, SBİST ölçeğinin çeşitli boyutları üzerinden yapılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, bazı boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunurken, bazı boyutlarda ise

anlamli bir fark bulunmamıştır. Bu karşılaştırmanın detaylı sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puan Ortalamalarının Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	$\bar{X}$	S. S.	t	p
Yüz ifadelerini tanıma	Deney Grubu	4,9643	,18898	1,241	,220
	Kontrol Grubu	4,8462	,46410		
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Deney Grubu	11,2857	2,56554	-,214	,831
	Kontrol Grubu	11,4231	2,10092		
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Deney Grubu	2,7857	,83254	-3,205	,002
	Kontrol Grubu	3,4615	,70602		
Tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması	Deney Grubu	1,9286	1,18411	3,969	,000
	Kontrol Grubu	,8846	,65280		
Tepki kararı ve değerlendirilmesi	Deney Grubu	33,5714	5,24531	-8,225	,000
	Kontrol Grubu	42,2692	1,28243		

Analiz sonuçlarına göre, SBİST ölçeğinin yüz ifadelerini tanıma ($t = 1,241$, $p = 0,220$) ve sosyal ipuçlarını kodlama ($t = -0,214$, $p = 0,831$) boyutlarında deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum, her iki grubun da bu boyutlardaki ön test puanlarının benzediğini göstermektedir.

Ancak, sosyal ipuçlarını yorumlama ($t = -3,205$, $p = 0,002$), tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması ($t = 3,969$, $p = 0,000$) ve tepki kararı ve değerlendirilmesi ($t = -8,225$, $p = 0,000$) boyutlarında deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Kontrol grubunun sosyal ipuçlarını yorumlama ($\bar{X} = 3,46$) ve tepki kararı ve değerlendirilmesi ($\bar{X} = 42,26$) boyutlarındaki puanlarının deney grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun ise tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması ($\bar{X} = 1,93$) boyutundaki puanları kontrol grubuna göre daha yüksektir. Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının bazı sosyal bilgi işleme boyutlarında başlangıçta farklılıklar gösterdiğini, ancak yüz ifadelerini tanıma ve sosyal ipuçlarını kodlama boyutlarında benzer performans sergilediklerini ortaya koymaktadır.

5.3. DENEY VE KONTROL GRUBUNUN SON TEST PUAN ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamalarının karşılaştırılması, SBİST ölçeğinin çeşitli boyutları üzerinden yapılmıştır. Bu karşılaştırmanın detaylı sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puan Ortalamalarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	$\bar{X}$	S. S.	t	P
Yüz ifadelerini tanıma	Deney Grubu	5,0000	0,00000	1,039	0,304
	Kontrol Grubu	4,9615	0,19612		
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Deney Grubu	12,0000	2,27710	1,430	0,159
	Kontrol Grubu	11,1538	2,05314		
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Deney Grubu	2,8929	0,83174	-1,985	0,052
	Kontrol Grubu	3,3462	0,84580		
Tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması	Deney Grubu	4,2857	0,80999	9,410	0,000
	Kontrol Grubu	1,6923	1,19228		
Tepki kararı ve değerlendirilmesi	Deney Grubu	36,7857	4,92429	-0,019	0,985
	Kontrol Grubu	36,8077	3,58909		

Tablo 4'e göre, SBİST ölçeğinin "Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması" boyutunda deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 9,410$, $p = 0,000$). Deney grubunun ortalama son test puanı ($\bar{X} = 4,29$), kontrol grubunun ortalama son test puanından ($\bar{X} = 1,69$) daha yüksektir.

Ancak, "Yüz İfadelerini Tanıma" ($t = 1,039$, $p = 0,304$), "Sosyal İpuçlarını Kodlama" ($t = 1,430$, $p = 0,159$) ve "Tepki Kararı ve Değerlendirilmesi" ($t = -0,019$, $p = 0,985$) boyutlarında deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. "Sosyal İpuçlarını Yorumlama" boyutunda ise deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, p değeri sınırda olduğu için farkın istatistiksel olarak anlamlı olma eğiliminde olduğu söylenebilir ($t = -1,985$, $p = 0,052$).

Bu bulgular, deney grubunun "Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması" boyutunda anlamlı bir gelişme gösterdiğini, ancak diğer boyutlarda kontrol grubuna kıyasla benzer performans sergilediğini göstermektedir. Deney grubunun "Tepkilerin

Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması" boyutunda daha yüksek puan alması, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programının bu alanda çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunmaması, bu boyutlarda her iki grubun da benzer gelişim gösterdiğini ve programın bu alanlarda etkisinin sınırlı olduğunu işaret etmektedir.

5.4. KONTROL GRUBUNUN ÖN VE SON TEST PUAN ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Kontrol grubunun ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması, SBİST ölçeğinin çeşitli boyutları üzerinden yapılmıştır. Bu karşılaştırmanın detaylı sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Puan Ortalamalarının Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Testler	$\bar{X}$	S. S.	t	p
Yüz ifadelerini tanıma	Ön Test	4,8462	0,46410	-1,140	0,265
	Son Test	4,9615	0,19612		
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Ön Test	11,4231	2,10092	0,475	0,639
	Son Test	11,1538	2,05314		
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Ön Test	3,4615	0,70602	0,570	0,574
	Son Test	3,3462	0,84580		
Tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması	Ön Test	0,8846	0,65280	-2,911	0,007
	Son Test	1,6923	1,19228		
Tepki kararı ve değerlendirilmesi	Ön Test	42,2692	1,28243	7,215	0,000
	Son Test	36,8077	3,58909		

Yapılan analiz sonuçlarına göre, SBİST ölçeğinin "Yüz İfadelerini Tanıma" ($t = -1,140$, $p = 0,265$) ve "Sosyal İpuçlarını Kodlama" ($t = 0,475$, $p = 0,639$) boyutlarında kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum, kontrol grubunun bu boyutlardaki becerilerinde zaman içinde önemli bir değişiklik olmadığını göstermektedir. "Sosyal İpuçlarını Yorumlama" ($t = 0,570$, $p = 0,574$) boyutunda da kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, bu da bu boyutta da benzer şekilde herhangi bir gelişim veya gerileme olmadığını işaret etmektedir.

Ancak, "Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması" ($t = -2,911$, $p = 0,007$) ve "Tepki Kararı ve Değerlendirilmesi" ($t = 7,215$, $p = 0,000$) boyutlarında kontrol

grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Kontrol grubunun "Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması" boyutundaki ön test puanı ($\bar{X} = 0,88$), son test puanına ($\bar{X} = 1,69$) göre daha düşüktür, bu da kontrol grubunun bu boyutta belirli bir gelişim gösterdiğini ifade eder. Benzer şekilde, "Tepki Kararı ve Değerlendirilmesi" boyutunda kontrol grubunun ön test puanı ($\bar{X} = 42,27$), son test puanından ($\bar{X} = 36,81$) daha yüksektir, bu da bu boyutta belirli bir düşüş olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, kontrol grubunun bazı boyutlarda doğal bir gelişim süreci yaşadığını, ancak diğer boyutlarda gerileme veya stabil kalma durumları olduğunu göstermektedir. "Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması" boyutunda gözlemlenen gelişim, çocukların zaman içinde bu becerilerini kendi kendine geliştirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Öte yandan, "Tepki Kararı ve Değerlendirilmesi" boyutunda gözlemlenen düşüş, çocukların bu spesifik becerilerde dışsal desteğe veya rehberliğe ihtiyaç duyabileceklerini işaret etmektedir.

5.5. DENEY GRUBUNUN ÖN VE SON TEST PUAN ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Deney grubunun ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması, SBİST ölçeğinin çeşitli boyutları üzerinden yapılmıştır. Bu karşılaştırmanın detaylı sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney Grubunun Ön ve Son Test Puan Ortalamalarının Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Testler	$\bar{X}$	S. S.	t	p
Yüz ifadelerini tanıma	Ön Test	4,9643	0,18898	-1,000	0,326
	Son Test	5,0000	0,00000		
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Ön Test	11,2857	2,56554	-1,928	0,064
	Son Test	12,0000	2,27710		
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Ön Test	2,7857	0,83254	-0,532	0,599
	Son Test	2,8929	0,83174		
Tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması	Ön Test	1,9286	1,18411	-8,951	0,000
	Son Test	4,2857	0,80999		
Tepki kararı ve değerlendirilmesi	Ön Test	33,5714	5,24531	-3,278	0,003
	Son Test	36,7857	4,92429		

Tablo 6'ya göre, SBİST ölçeğinin "Yüz İfadelerini Tanıma" ($t = -1,000$, $p = 0,326$) ve "Sosyal İpuçlarını Yorumlama" ($t = -0,532$, $p = 0,599$) boyutlarının deney grubunun ön test puanları ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum, deney grubunun bu boyutlardaki becerilerinde eğitim programı süresince önemli bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Bu boyutlardaki sonuçlar, çocukların bu becerilerde doğal bir gelişim göstermediğini veya eğitim programının bu alanlarda etkili olmadığını işaret edebilir.

Ancak, SBİST ölçeğinin "Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması" ($t = -8,951$, $p = 0,000$) ve "Tepki Kararı ve Değerlendirilmesi" ($t = -3,278$, $p = 0,003$) boyutlarında deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Deney grubunun "Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması" boyutundaki ön test puanı ($\bar{X} = 1,92$), son test puanına ($X = 4,28$) göre daha düşüktür. Bu, eğitim programının bu alanda çocukların becerilerini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Benzer şekilde, "Tepki Kararı ve Değerlendirilmesi" boyutunda deney grubunun ön test puanı ($\bar{X} = 33,57$), son test puanına ($X = 36,79$) göre daha düşüktür, bu da bu alanda da anlamlı bir gelişim olduğunu işaret etmektedir.

"Sosyal İpuçlarını Kodlama" boyutunda ise deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t = -1,928$, $p = 0,064$), ancak p değeri sınırda olduğu için, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olma eğiliminde olduğu söylenebilir. Bu durum, eğitim programının bu boyutta belirli bir etki yaratma potansiyeline sahip olduğunu, ancak bu etkinin istatistiksel anlamlılık seviyesine tam olarak ulaşmadığını göstermektedir.

Deney grubunun "Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması" ve "Tepki Kararı ve Değerlendirilmesi" boyutlarındaki puanlarının anlamlı şekilde artması, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programının bu alanlardaki etkinliğini göstermektedir. Bu bulgular, programın çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini ve bu süreçlerde çeşitli ve yapılandırılmış tepkiler geliştirme yeteneklerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık olmaması, programın bu alanlardaki etkisinin sınırlı olabileceğini veya bu boyutlarda çocukların doğal gelişim süreçlerinin yeterli olduğunu göstermektedir.

5.6. DENEY GRUBUNUN SON TEST VE KALICILIK TEST PUAN ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Deney grubunun son test ve kalıcılık test puan ortalamalarının karşılaştırılması, programın uzun vadeli etkilerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Bu karşılaştırmanın sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Bu sonuç, öğrencilerin eğitim programı sonrasında kazandıkları becerileri kalıcı olarak koruduklarını göstermektedir. Yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını kodlama, sosyal ipuçlarını yorumlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması ve tepki kararı ve değerlendirilmesi becerilerinde gözlemlenen bu kalıcılık, eğitim programının uzun vadede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 7. Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık Test Puan Ortalamalarının Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Testler	$\bar{X}$	S. S.	t	P
Yüz ifadelerini tanıma	Son Test	5,0000	0,00000	1,441	0,161
	Kalıcılık Test	4,8571	0,52453		
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Son Test	12,0000	2,27710	0,786	0,439
	Kalıcılık Test	11,5714	2,47100		
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Son Test	2,8929	0,83174	0,486	0,631
	Kalıcılık Test	2,7857	0,78680		
Tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması	Son Test	4,2857	0,80999	1,000	0,326
	Kalıcılık Test	4,0357	0,99934		
Tepki kararı ve değerlendirilmesi	Son Test	36,7857	4,92429	-0,744	0,463
	Kalıcılık Test	37,7500	4,73462		

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, son test ve kalıcılık test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Yüz ifadelerini tanıma: $t = 1,441$, $p = 0,161$; Sosyal İpuçlarını Kodlama: $t = 0,786$, $p = 0,439$; Sosyal İpuçlarını Yorumlama: $t = 0,486$, $p = 0,631$; Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması: $t = 1,000$, $p = 0,326$; Tepki Kararı ve Değerlendirilmesi: $t = -0,744$, $p = 0,463$). Bu durum, öğrencilerin eğitim programı sonrasında kazandıkları becerileri kalıcı olarak koruduklarını göstermektedir. Yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını kodlama, sosyal ipuçlarını yorumlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması ve tepki kararı ve değerlendirilmesi becerilerinde

gözlemlenen bu kalıcılık, eğitim programının uzun vadede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney grubunun tüm boyutlarda son test ve kalıcılık test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaması, öğrencilerin öğrendikleri becerileri sadece kısa vadede değil, aynı zamanda uzun vadede de sürdürebildiklerini işaret eder. Bu bulgu, programın sadece anlık öğrenme değil, aynı zamanda kalıcı öğrenme sağladığını göstermektedir. Özellikle "Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması" ve "Tepki Kararı ve Değerlendirilmesi" boyutlarında görülen kalıcılık, öğrencilerin bu kritik sosyal bilgi işleme becerilerini etkin bir şekilde öğrendiklerini ve günlük yaşamlarında kullanabildiklerini göstermektedir.

Bu sonuçlar, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programının, çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini geliştirmede ve bu becerileri kalıcı hale getirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim programlarının kalıcı etkiler yaratması, uzun vadede öğrencilerin sosyal ve akademik başarısını destekleyebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitiminin 60-72 aylık çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu bağlamda, çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bu programın, onların sosyal bilgi işleme süreçlerini nasıl etkilediği, ön test ve son test sonuçlarıyla değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bulguları, deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgi işleme becerileri üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde ortaya koymuştur. Deney grubuna uygulanan artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programı, çocukların "tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması" ile "tepki kararı ve değerlendirilmesi" boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise, bu tür bir müdahale olmaksızın sadece doğal gelişim sürecinin etkileri gözlemlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması, programın etkisinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olmuştur. Deney grubunun "tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması" boyutunda anlamlı gelişmeler göstermesi, programın çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bununla birlikte, "yüz ifadelerini tanıma" ve "sosyal ipuçlarını kodlama" boyutlarında anlamlı bir değişiklik gözlemlenmemiştir.

Deney Grubunun Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Artırılmış gerçeklik destekli drama eğitiminin sosyal bilgi işleme becerilerine etkisi, bu araştırmanın odak noktasıdır. Araştırma bulguları, bu eğitim programının çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerine belirgin etkiler yaptığını göstermektedir. Özellikle "tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması" boyutunda deney grubunda gözlemlenen istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar, programın sosyal bilgi işleme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, deney grubundaki çocukların "tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması" boyutunda istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler kaydettiğini göstermektedir. Artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programı, çocukların sosyal durumlar karşısında daha çeşitli ve yapılandırılmış tepkiler vermesini sağlamıştır. Bu bulgu, Alfonso-Benlliure vd. (2021), Brown (2017), Cai vd. (2014), Ceylan vd. (2019), Güven ve Adıgüzel (2015) ile Ulutaş (2011) tarafından yapılan çalışmalarla da uyumludur. Cai vd. (2014) artırılmış gerçeklik uygulamalarının çocukların sosyal

etkileşim ve problem çözme becerilerini artırdığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, araştırma bulguları, artırılmış gerçeklik teknolojisinin çocukların sosyal becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki çocukların "tepki kararı ve değerlendirilmesi" boyutunda da anlamlı gelişmeler kaydettiği gözlemlenmiştir. Bu bulgu, çocukların sosyal durumlar karşısında daha stratejik ve bilinçli tepkiler geliştirdiklerini göstermektedir. Bu sonuç, Crick ve Dodge (1994) tarafından geliştirilen sosyal bilgi işleme modeliyle uyumludur. Crick ve Dodge, sosyal bilgi işleme süreçlerinin çocukların sosyal uyumları üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Araştırma bulguları, bu modeli destekleyerek, çocukların sosyal bilgi işleme becerilerinin çeşitli boyutlarda farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) tarafından yapılan bir araştırma, drama eğitiminin çocukların sosyal becerileri ve benlik kavramı üzerinde olumlu etkiler yarattığını vurgulamaktadır. Bu çalışma, drama eğitimine katılan çocukların kendilerini ifade etme, yaratıcılık ve işbirliği becerilerinde gelişme gösterdiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Gültekin (2014) drama eğitiminin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine yüksek düzeyde katkı sağladığını belirtmiştir. Jackson ve Bynum (2004), duygu ve davranış bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan drama eğitim programının etkilerini incelemiş ve rol modeller aracılığıyla çocukların sosyal becerilerinde gelişim sağlandığını göstermiştir. Ulutaş (2011) da drama eğitiminin çocukların kendilerini ifade etme ve sosyal becerilerini geliştirme üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiş, drama eğitiminin çocukların empati ve iletişim becerilerini güçlendirmede etkili bir araç olduğunu vurgulamıştır. Ceylan ve Ömeroğlu (2012) ise yaratıcı drama eğitimi alan çocukların sosyal-duygusal davranışlarında anlamlı gelişmeler olduğunu göstermiştir. Bu araştırmalar, drama eğitiminin çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinde daha çeşitli, stratejik ve bilinçli tepkiler geliştirmelerine olanak sağladığını desteklemektedir.

Araştırma bulguları, deney grubundaki çocukların "yüz ifadelerini tanıma" ve "sosyal ipuçlarını kodlama" boyutlarında anlamlı bir değişiklik göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitiminin bu spesifik boyutlarda beklenen etkiyi yaratmadığını göstermektedir. Bu bulgu, Ulutaş (2011) tarafından yapılan çalışmalarla da uyumludur. Ulutaş, drama eğitiminin çocukların kendilerini ifade etme ve sosyal becerilerini geliştirme üzerinde olumlu etkileri olduğunu, ancak bu etkilerin tüm sosyal bilgi işleme süreçlerine yayılabileceğini belirtmiştir.

Benzer şekilde, Şenol (2017)'un araştırmasında da deney grubundaki çocukların yüz ifadelerini tanıma ve sosyal ipuçlarını kodlama boyutlarında anlamlı bir gelişme göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, eğitimin sosyal bilgi işleme süreçlerinin tüm boyutlarında etkili olamayabileceğini gösteren literatürle uyumludur. Drama eğitiminin genel olarak çocukların kendilerini ifade etme, yaratıcılık ve empati becerilerini geliştirdiği bilinmekle birlikte, belirli sosyal bilgi işleme becerilerinin gelişiminde sınırlı etkisi olabileceği gözlemlenmiştir.

Bu araştırmanın bulguları, literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında tutarlılık göstermektedir. Örneğin diğer bir çalışmada, Rubin ve Rose-Krasnor (1992) sosyal bilgi işleme becerilerinin çocukların sosyal etkileşimlerini ve problem çözme yeteneklerini doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Bu çalışma, çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinin çeşitli boyutlarda farklılık gösterdiğini ve bu farklılıkların sosyal uyum ve etkileşimler üzerindeki etkisini ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadır. Rubin ve Rose-Krasnor (1992), çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini geliştiren müdahalelerin, onların sosyal ortamlarda daha etkili ve stratejik tepkiler vermelerini sağladığını belirtmişlerdir. Mevcut araştırma da artırılmış gerçeklik destekli drama eğitiminin, çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyarak, bu literatürü desteklemektedir.

Özetle, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programı, çocukların belirli sosyal bilgi işleme becerilerini geliştirmede etkili olmuş, ancak tüm boyutlarda beklenen etkiyi yaratmamıştır. Bu durum, programın belirli beceriler üzerinde yoğunlaşması gerektiğini ve programın diğer boyutlara da etkisini artırmak için ek stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Eğitim programlarının bu tür teknolojik ve etkileşimli yöntemlerle desteklenmesi, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini daha etkili bir şekilde desteklemeye yardımcı olabilir.

Kontrol Grubunun Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Araştırma bulguları, kontrol grubunun "yüz ifadelerini tanıma" ve "sosyal ipuçlarını kodlama" boyutlarında ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum, bu becerilerin doğal gelişim sürecinde büyük ölçüde sabit kaldığını işaret etmektedir.

Kontrol grubunun "yüz ifadelerini tanıma" ve "sosyal ipuçlarını kodlama" boyutlarındaki sabit kalmış puanları, bu becerilerin çocukların erken gelişim

dönemlerinde şekillendiğini ve bu süreçte büyük değişiklikler göstermediğini ortaya koymaktadır. Ekman ve Friesen (1975), yüz ifadelerinin tanınmasının temel bir sosyal beceri olduğunu ve bu becerinin çocukların erken yaşlarda geliştiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Widen ve Russell (2008), çocukların sosyal ipuçlarını kodlama becerilerinin de erken yaşlarda şekillendiğini ve zamanla sabit kaldığını vurgulamaktadır. Bu bulgular, kontrol grubundaki çocukların bu spesifik sosyal bilgi işleme becerilerinde doğal gelişim sürecinde büyük değişiklikler yaşamadığını desteklemektedir.

Araştırma bulguları, kontrol grubundaki çocukların "tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması" boyutunda anlamlı gelişmeler kaydettiğini, ancak "tepki kararı ve değerlendirilmesi" boyutunda ise anlamlı bir gerileme olduğunu göstermektedir. Bu durum, çocukların "tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması" boyutunda doğal gelişim süreci boyunca çevresel faktörler ve bireysel deneyimlerle bu becerilerini geliştirdiğini, ancak "tepki kararı ve değerlendirilmesi" boyutunda dışsal desteğe veya rehberliğe ihtiyaç duyabileceklerini işaret etmektedir. Rubin ve Rose-Krasnor (1992), çocukların sosyal bilgi işleme becerilerinin, yaşantıları ve sosyal etkileşimleriyle şekillendiğini ve zamanla geliştiğini belirtmişlerdir. Freeman vd. (2003), drama eğitim programına katılmayan çocukların sosyal becerilerinde daha az gelişme olduğunu, Gültekin (2014) ise drama eğitimine katılmayan çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde katılanlara göre daha düşük oranda gelişme olduğunu bulmuştur. Bu çalışmalar, çocukların sosyal bilgi işleme becerilerinin çevresel faktörler ve bireysel deneyimlerle nasıl geliştiğini ve şekillendiğini göstermekte olup, kontrol grubundaki çocukların "tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması" boyutundaki gelişmelerini ve "tepki kararı ve değerlendirilmesi" boyutundaki gerilemelerini açıklamaktadır. Ayrıca, Vygotsky (1978), çocukların sosyal etkileşimler yoluyla öğrenme ve gelişme süreçlerinin hızlandığını ve bu tür etkileşimlerin bilişsel gelişimde kritik bir rol oynadığını vurgulamıştır. Bu teoriye göre, çocuklar sosyal etkileşimler ve çevresel faktörler aracılığıyla sosyal bilgi işleme becerilerini geliştirmekte ve rafine etmektedirler. Kontrol grubundaki çocukların "tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması" boyutundaki gelişmeleri ve "tepki kararı ve değerlendirilmesi" boyutundaki gerilemeleri, bu teorik çerçeve içinde değerlendirilebilir.

Rubin ve Rose-Krasnor (1992), sosyal bilgi işleme becerilerinin çocukların sosyal yaşantıları ve çevresel etkileşimleriyle sürekli olarak geliştiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, kontrol grubundaki çocukların doğal gelişim sürecinde bu becerilerde anlamlı

gelişmeler göstermesi, onların çevresel etkileşimleri ve bireysel deneyimleriyle açıklanabilir. Örneğin, çocukların aile içindeki sosyal etkileşimleri, okul ortamları ve akran ilişkileri, bu becerilerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır.

Özetle, kontrol grubunun sonuçlarının detaylı analizi, doğal gelişim sürecinin ve çevresel faktörlerin çocukların sosyal bilgi işleme becerileri üzerindeki etkilerini anlamamıza yardımcı olmaktadır. "Yüz ifadelerini tanıma" ve "sosyal ipuçlarını kodlama" boyutlarında gözlemlenen sabitlik, bu becerilerin erken yaşlarda gelişip sabit kaldığını gösterirken, "tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması" ve "tepki kararı ve değerlendirilmesi" boyutlarındaki gelişmeler, çevresel etkileşimlerin ve doğal gelişim sürecinin önemini vurgulamaktadır. Bu bulgular, çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini anlamak ve geliştirmek için eğitim müdahaleleri ve çevresel faktörlerin dikkatle değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Karşılaştırmalı Analiz: Deney ve Kontrol Grubu

Deney grubunun "tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması" boyutunda son test puanlarının anlamlı derecede yüksek olması, programın bu beceriler üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde, "tepki kararı ve değerlendirilmesi" boyutunda da deney grubunun son test puanlarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede yüksek olması, programın bu boyutlarda da etkili olduğunu göstermektedir. Bu istatistiksel farklar, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitiminin çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinde belirgin gelişmeler sağladığını ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol grupları arasındaki gözlemlenen farklılıklar, programın etkisinin derinlemesine anlaşılması için önemli ipuçları sunmaktadır. Deney grubundaki çocukların "tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması" ve "tepki kararı ve değerlendirilmesi" boyutlarındaki anlamlı gelişmeleri, programın bu spesifik beceriler üzerinde odaklandığını ve bu alanlarda çocuklara yönelik etkin bir öğrenme deneyimi sunduğunu göstermektedir. Bu bulgular, artırılmış gerçeklik teknolojisi ve drama eğitiminin çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini geliştirmede etkili araçlar olduğunu desteklemektedir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test skorları üzerindeki sosyo-ekonomik arka plan ve aile yapısının etkisi, bu gruplar arasındaki başlangıç farklarını anlamak için önemli bir faktördür. Hart ve Risley (1995), çocukların dil gelişimi ve bilişsel becerilerinin, ailelerinin sosyo-ekonomik durumu ve etkileşim kalitesi ile doğrudan ilişkili olduğunu

belirtmişlerdir. Bu bağlamda, grupların oluşturulması aşamasında her ne kadar kontrol edilmiş olsa da, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların geçmiş aile yaşantıları ve sosyo-ekonomik durumları arasındaki gözlemlenemeyen farklar, başlangıç test puanlarındaki farklılıkların bir açıklaması olabilir.

Bandura (1986), sosyal öğrenme teorisinde, çocukların davranışlarının ve bilişsel süreçlerinin, çevresel faktörler ve gözlem yoluyla öğrenme ile şekillendiğini vurgulamaktadır. Bu teoriye göre, çocukların sosyal bilgi işleme becerileri, ailelerinin ve sosyal çevrelerinin etkileşim kalitesi ve sağladığı fırsatlar ile şekillenmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların başlangıç skorlarındaki farklılıklar, bu teorik çerçeve içinde değerlendirilebilir.

Pianta vd. (2003), öğretmen-öğrenci ilişkilerinin ve okul ortamının, çocukların sosyal ve akademik gelişiminde önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların eğitim aldığı okulların ve öğretmenlerinin yaklaşımları arasındaki farklılıklar, başlangıç test skorlarındaki farklılıkların bir diğer nedeni olabilir. Öğretmenlerin ve okulların, çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini geliştirmede oynadığı rol, bu başlangıç farklarının anlaşılmasında kritik öneme sahiptir.

Sonuç olarak, deney ve kontrol grupları arasındaki ön test puan farkları, çocukların sosyo-ekonomik arka planları ve aile yapıları ile yakından ilişkilidir. Bu faktörler, çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerindeki başlangıç seviyelerini etkileyerek, eğitim müdahalesinin etkilerinin daha doğru bir şekilde değerlendirilmesini sağlar. Bu bulgular, eğitim programlarının tasarımında ve uygulanmasında, çocukların sosyo-ekonomik arka planlarının ve aile yapılarının dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Eğitim müdahalelerinin, çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini geliştirmede etkili olabilmesi için bu faktörlerin dikkate alınması büyük önem taşımaktadır.

Uzun Vadeli Etkilerin Değerlendirilmesi

Araştırma bulguları, deney grubundaki çocukların "tepki kararı çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması" boyutunda son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı derecede istatistiksel bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, programın çocukların bu becerileri kalıcı olarak geliştirdiğini ve bu gelişimin sürdürülebilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde, "tepki kararı ve değerlendirilmesi" boyutunda da deney grubunun son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu, programın

bu boyutlarda da kalıcı etkiler yarattığını ve çocukların bu becerileri uzun vadede sürdürebildiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, programın çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini sadece kısa vadede değil, uzun vadede de etkili bir şekilde geliştirdiğini kanıtlamaktadır.

Kalıcı gelişmelerin analizi, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitiminin uzun vadeli etkilerini anlamak için önemlidir. Araştırma, çocukların sosyal bilgi işleme becerilerindeki kalıcı gelişmeleri ve bu gelişimlerin sürdürülebilirliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, önceki çalışmalar gözden geçirildiğinde, Can Yaşar ve Aral (2011), drama eğitiminin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine uzun vadeli katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, bu araştırmada deney grubundaki çocukların kalıcılık testinde gösterdikleri performansla uyumludur. Özdemir (2017), artırılmış gerçeklik teknolojisinin çocukların öğrenme süreçlerini zenginleştirerek, öğrenilen bilgilerin ve becerilerin kalıcılığını artırdığını vurgulamaktadır. Artırılmış gerçeklik destekli drama eğitimi, çocukların soyut sosyal bilgi işleme becerilerini somutlaştırarak, bu becerilerin daha etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesini sağlamaktadır. Deney grubundaki çocukların kalıcılık testinde gösterdikleri performans, bu teknolojinin uzun vadeli etkilerini desteklemektedir. Cai vd. (2014), artırılmış gerçeklik uygulamalarının çocukların sosyal etkileşim ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve bu becerilerin uzun vadeli olarak sürdürülebildiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada, deney grubundaki çocukların "tepki kararı ve değerlendirilmesi" boyutlarında kalıcı gelişmeler göstermesi, bu bulgularla uyumlu olarak programın uzun vadeli etkilerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Şenol (2017) araştırmasında, deney grubundaki çocukların sosyal bilgi işleme becerilerinde uzun vadeli etkilerin gözlemlendiğini belirtmiştir. Drama eğitim programının uygulandığı çocukların, sosyal etkileşim ve problem çözme becerilerinde kalıcı gelişmeler kaydettiği saptanmıştır. Bu durum, drama eğitiminin sosyal bilgi işleme süreçlerinde uzun vadeli etkiler yarattığını göstermektedir (Şenol, 2017). Buna ek olarak, Ceylan ve Ömeroğlu (2012) yaratıcı drama eğitimi alan çocukların sosyal-duygusal davranışlarında anlamlı gelişmeler olduğunu ve bu gelişmelerin kalıcı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Saltalı ve Arslan (2011) duyu eğitiminin, Ulutaş (2011) duygusal zeka eğitiminin, Öztürk Samur (2013) sosyal-duygusal gelişimlerinin ve Dereli (2014) sosyal beceri, sosyal problem çözme becerileri ve psikosozal gelişimlerinin kalıcı olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmalar, araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir ve artırılmış gerçeklik

destekli drama eğitiminin çocukların sosyal bilgi işleme becerilerindeki uzun vadeli etkilerini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitiminin, çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini kalıcı olarak geliştirdiği ve bu becerilerin uzun vadeli olarak sürdürülebilir olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, programın sadece kısa vadede değil, uzun vadede de etkili olduğunu ve çocukların öğrendikleri becerileri kalıcı olarak benimsediklerini göstermektedir. Eğitim programlarının planlanmasında ve uygulanmasında, bu tür yenilikçi yaklaşımların dikkate alınması, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine uzun vadeli katkılar sağlayacaktır. Eğitimciler ve politika yapımcılar, çocukların gelişim süreçlerine kalıcı katkılar sağlayacak stratejiler geliştirmelidir. Bu araştırma, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitiminin, okul öncesi eğitimdeki potansiyel katkılarını vurgulamakta ve bu tür yenilikçi yaklaşımların eğitim sistemine entegrasyonunun önemini göstermektedir.

Sonuç

Bu araştırma, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programının 60-72 aylık çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları, deney ve kontrol gruplarının çeşitli sosyal bilgi işleme becerilerine yönelik ön test, son test ve kalıcılık test puanlarının karşılaştırılmasıyla elde edilmiştir.

Araştırma sonuçları, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programının çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubundaki çocuklar, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması boyutunda anlamlı gelişmeler göstermiştir. Bu bulgu, programın çocukların problem çözme ve tepki geliştirme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, deney grubundaki çocukların sosyal ipuçlarını kodlama ve yorumlama becerilerinde de olumlu yönde gelişmeler kaydedildiği gözlemlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, programın uzun vadeli etkilerinin değerlendirilmesiyle ilgilidir. Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, programın kalıcı etkilerini göstermektedir. Bu durum, çocukların öğrendikleri becerileri uzun vadede sürdürebildiklerini ve programın kalıcı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu,

eğitimde artırılmış gerçeklik ve drama yöntemlerinin kullanımının sürdürülebilir öğrenme sağladığını desteklemektedir.

Kontrol grubunun ön ve son test puanları arasındaki karşılaştırma, doğal gelişim sürecinin sosyal bilgi işleme becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmek açısından önemli veriler sunmuştur. Kontrol grubundaki çocukların bazı boyutlarda anlamlı gelişmeler göstermesi, sosyal bilgi işleme becerilerinin doğal süreçler ve çevresel etkileşimlerle de gelişebileceğini göstermektedir. Ancak, deney grubundaki çocukların gelişimleri ile karşılaştırıldığında, programın ek katkılarının belirgin olduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın sonuçları, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programlarının çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini geliştirmede etkili ve sürdürülebilir bir yöntem olduğunu göstermektedir. Eğitimde bu tür yenilikçi ve etkileşimli yöntemlerin kullanılması, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyerek, uzun vadede kalıcı ve olumlu etkiler yaratmaktadır. Eğitimcilerin ve program geliştiricilerin, çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için bu tür programları benimsemeleri ve uygulamalarında kullanmaları önerilmektedir.

Sonuç olarak, araştırma, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programlarının okul öncesi eğitimde sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik önemli bir katkı sunduğunu ve bu programların yaygınlaştırılabilir ve uygulanabilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, gelecekteki eğitim programlarının planlanmasında ve uygulanmasında dikkate alınması gereken önemli ipuçları sunmaktadır.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayanarak, eğitimciler ve politika yapıcılar için öneriler ile eğitim programının geliştirilmesine yönelik öneriler aşağıda sunulmaktadır:

Eğitimciler ve Politika Yapıcılar İçin Öneriler

1. Artırılmış Gerçeklik ve Drama Eğitiminin Entegrasyonu:

○ Okul öncesi eğitim müfredatına artırılmış gerçeklik ve drama eğitim programlarının dahil edilmesi teşvik edilmelidir.

○ Eğitimciler, bu yenilikçi yöntemlerin uygulanabilirliğini ve etkinliğini artırmak için gerekli eğitim ve materyallerle desteklenmelidir.

2. Öğretmen Eğitimi ve Profesyonel Gelişim:

- Öğretmenlerin artırılmış gerçeklik ve drama eğitim programlarını etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için sürekli mesleki gelişim programlarına katılmaları sağlanmalıdır.

- Eğitimcilerin bu teknolojilerle ilgili bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla düzenli atölye çalışmaları ve seminerler düzenlenmelidir.

3. Sınıf İçi Uygulama Rehberliği:

- Artırılmış gerçeklik ve drama eğitim programlarının sınıf içi uygulamalarını desteklemek amacıyla kapsamlı rehberlik materyalleri ve kaynaklar geliştirilmelidir.

- Eğitimciler, programların uygulanması sırasında karşılaşılabilecekleri zorlukları aşmak için desteklenmelidir.

4. Politika Desteği:

- Artırılmış gerçeklik ve drama eğitim programlarının yaygınlaştırılması ve sürdürülebilirliği için politika yapıcılar tarafından destekleyici politikalar geliştirilmelidir.

- Eğitim politikalarında, bu tür yenilikçi yöntemlerin önemi vurgulanmalı ve gerekli kaynaklar tahsis edilmelidir.

Eğitim Programının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

1. Program İçeriğinin Zenginleştirilmesi:

- Artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programlarının içeriği, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre sürekli olarak güncellenmelidir.

- Programlar, çeşitli sosyal etkileşim senaryoları ve problem çözme etkinlikleri ile zenginleştirilmelidir.

2. Uzun Vadeli Takip ve Değerlendirme:

- Programın uzun vadeli etkilerini değerlendirmek için düzenli takip çalışmaları yapılmalı ve bu çalışmaların sonuçları programa entegre edilmelidir.

- Kalıcılık testleri ve izleme çalışmaları ile programın etkinliği sürekli olarak değerlendirilmelidir.

3. Teknolojik Altyapının Geliştirilmesi:

- Artırılmış gerçeklik uygulamaları için gerekli teknolojik altyapının sağlanması ve güncellenmesi gerekmektedir.

- Okullarda yeterli sayıda artırılmış gerçeklik cihazı ve ilgili yazılımlar bulunmalıdır.

4. Çocukların Geri Bildirimlerinin Alınması:

- Programın çocuklar üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak için çocuklardan düzenli geri bildirimler alınmalıdır.

- Çocukların geri bildirimleri, programın geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için kullanılmalıdır.

5. Aile Katılımının Teşvik Edilmesi:

- Artırılmış gerçeklik ve drama eğitim programlarının başarısını artırmak için ailelerin programa katılımı teşvik edilmelidir.

- Ailelere, çocuklarının gelişim süreçlerini desteklemeleri için bilgi ve rehberlik sağlanmalıdır.

Anne ve Babalar İçin Öneriler

1. Eğitim Sürecine Aktif Katılım:

- Çocukların eğitim süreçlerine aktif olarak katılım gösterilmelidir. Bu, çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir ve eğitim programlarının etkinliğini artırabilir.

- Evde artırılmış gerçeklik uygulamaları ile drama etkinlikleri yapılabilir, böylece çocukların okulda öğrendikleri beceriler pekiştirilir.

2. Destekleyici ve Teşvik Edici Ortam Sağlanması:

- Çocukların sosyal bilgi işleme becerilerini geliştirmeleri için evde destekleyici ve teşvik edici bir ortam sağlanmalıdır.

- Aile içinde çocukların problem çözme ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak etkinlikler düzenlenebilir.

3. Teknolojik Araçların Kullanımı:

- Çocukların eğitim programlarına uyum sağlamaları ve öğrenme süreçlerini desteklemeleri için teknolojik araçların kullanımı teşvik edilmelidir.

o Anne ve babalar, artırılmış gerçeklik uygulamaları ve diğer eğitim teknolojileri hakkında bilgi sahibi olmalı ve bu araçları çocukların gelişim süreçlerinde etkin bir şekilde kullanmalıdır.

Gelecek Araştırmalar için Öneriler

Bu araştırmada karşılaşılan sınırlamalar, gelecek araştırmalar için önemli ipuçları sunmaktadır:

o Örneklem Büyüklüğünün Artırılması ve Coğrafi Çeşitlilik: Örneklem büyüklüğünün artırılması ve farklı coğrafi bölgelerde benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu, araştırma bulgularının genelleştirilebilirliğini artıracak ve farklı sosyo-ekonomik ve kültürel arka planlara sahip çocuklar üzerindeki etkileri daha kapsamlı bir şekilde değerlendirebilecektir.

o Uzun Süreli Takip Çalışmaları: Gelecek araştırmalarda, daha uzun süreli takip çalışmaları yapılması önemlidir. Artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programının uzun vadeli etkilerini tam olarak değerlendirebilmek için, program sonrasındaki dönemde çocukların gelişimlerini izlemek gerekmektedir.

o Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi: Kullanılan ölçme araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği üzerine daha fazla çalışma yapılmalıdır. Sosyal bilgi işleme süreçlerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirebilecek yeni ve daha hassas ölçme araçlarının geliştirilmesi, araştırma bulgularının doğruluğunu artırabilir.

o Pratik Zorluklar ve Destekleyici Stratejiler: Bu tür programların uygulanması sırasında karşılaşılan pratik zorlukların ve programın etkisini artırmak için kullanılabilecek destekleyici stratejilerin incelenmesi önemlidir. Artırılmış gerçeklik ve drama eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen eğitimi ve sınıf içi uygulamalara yönelik rehberlik sağlanmalıdır. Gelecek araştırmalar, bu programların uygulanabilirliğini ve sürdürülebilirliğini artıracak stratejiler geliştirmeye odaklanmalıdır.

Bu öneriler, artırılmış gerçeklik destekli drama eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için önemlidir. Eğitimciler, politika yapıcılar ve program geliştiriciler, bu önerileri dikkate alarak çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen yenilikçi ve etkileşimli eğitim yöntemlerini benimsemelidir.

KAYNAKÇA

- Abdüsselam, M. S. ve Karal, H. (2012). Fizik öğretiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi: 11. Sınıf manyetizma konusu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 170-181.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 1-27.
- Akar, E. ve Kayahan, C. (Ed.). (2007). *Elektronik Ticaret ve Elektronik İş Uygulamalar, Modeller, Stratejiler*. Ankara: Nobel Yayın.
- Akçayır, M. (2016). *Fen Laboratuvarında Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Laboratuvar Becerilerine, Tutumlarına ve Görev Yüklerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akduman, G., Günindi, Y. ve Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 673-683.
- Akın, Ö. (2022). *Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile düzenlenen etkinliklerin 4. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Akoğuz, A. ve Akoğuz, M. (2016). *Yaratıcı drama etkinlikleri: Okul öncesi ve ilkokul için uygulamalı drama etkinlikleri (5th ed.)*. Final Kültür Sanat Yayınları.
- Akyel, Y. ve Çalışkan, N. (2013). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama Yöntemi Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 161-163.
- Akyol, A. K. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Alfonso-Benlliure, V., Teruel, T. M. & Fields, D. L. (2021). Is it true that young drama practitioners are more creative and have a higher emotional intelligence?. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100788.
- Altınkaynak, H. (2023). *Okul öncesi eğitimde artırılmış gerçeklik: Quiver uygulamasının fen öğrenimine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur..
- Altuntaş, E. Ç. (2021). *Belgesel temelli artırılmış gerçeklik uygulamalı çevre eğitiminin etkililiği üzerine bir çalışma*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alyousify, A. L. & Mstafa, R. J. (2022). AR-assisted children book for smart teaching and learning of Turkish alphabets. *Virtual Reality & Intelligent Hardware*, 4(3), 263-277.
- Antonioli, M., Blake, C. & Sparks, K. (2014). Augmented reality applications in education. *The Journal of Technology Studies*, 96-107.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.
- Aslan, N. (2007). *Drama kavramları*. Oluşum Yayınları.
- Atalay, E. ve Akgün, F. (2020). Biyoloji öğretiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımına yönelik lise öğrencilerinin tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 606-631.
- Avzal, A., Özdemir, D. ve Erarslan, K. (2022). Aizanoi Antik Kentinin artırılmış ve sanal gerçeklik teknolojileri kullanılarak turistik amaçlı tanıtım uygulamalarının tasarımı. *Journal of ESTUDAM Information*, 3(2), 66-73.
- Aydın, F. ve Şahin, Ç. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 123-139.

- Aydoğdu, F. (2021). Türkiye’de artırılmış gerçeklikle ilgili eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 338-357.
- Aykaç, G. N. (2019). *İç mimarlık eğitiminde artırılmış gerçeklik kavramının kuşaklar kuramı üzerinden incelenmesi*. (Sanatta Yeterlik Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytekin, P., Yakın, V. ve Çelik, BH (2019). Arttırılmış gerçekliğin pazarlamadaki yeri. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*. 10(39), 87.
- Azuma, R. (1997). A survey of augmented reality. *Presence-Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385.
- Babur, A. (2016). *Artırılmış gerçeklik, benzetim ve gerçek nesne kullanımının öğrenme başarılarına, motivasyonlarına ve psikomotor performanslarına etkisi*, (Doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* (p. 23). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Banihashemi, S., Drogemuller, R., Fazeli, A. & Mohandes, S. R. (2022). Augmented reality in design and construction: thematic analysis and conceptual frameworks. *Construction Innovation*, 22(3), 412-443.
- Başaran, M., Nacar, E., Aksay, G., Tüfekci, H. ve Vural, Ö. F. (2022). Artırılmış Gerçeklik (AG) uygulamalarının okul öncesi dönemde uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 135-157.
- Baykara, M., Gürtürk, U., Atasoy, B. ve Perçin, İ. (2017). Okul öncesi eğitimde artırılmış gerçeklik tabanlı mobil öğrenme sistemi tasarımı. 2. *Uluslararası Bilgisayar Bilimleri ve Mühendisliği Konferansı Bildiri Kitapçığı*, 72-77.
- Bilgin, E.A. ve Hızarcı, S. (2022). Artırılmış gerçeklik destekli istatistik öğretiminin lise öğrencilerinin akademik başarılarına ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 17(1), 23-47.
- Billinghurst, M., Clark, A. & Lee, G. (2015). A survey of augmented reality. *Foundations and Trends in Human-Computer Interaction*, 8(2-3), 73-272.
- Blair, C. & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731.
- Bodur, E., Özdemir, K. ve Gürer, M. D. (2016). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Artırılmış Gerçeklik Hakkındaki Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi. *4th International Instructional and Teacher Education Symposium*, 104-111. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Bozan, N. (2024). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Drama Temelli Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğrencilerinde Değer Kazanımına Etkisi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Boyce, M. W., Thomson, R. H., Cartwright, J. K., Feltner, D. T., Stainrod, C. R., Flynn, J., Ackermann, C., Emezic, J., Amburn, C. R. & Rovira, E. (2022). Enhancing military training using extended reality: A study of military tactics comprehension. *Frontiers in Virtual Reality*, 3, 754627.
- Brown, V. (2017). Drama as a valuable learning medium in early childhood. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 164-171.
- Bursalı, H. (2022). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına, motivasyonlarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cai, S., Wang, X. & Chiang, F.-K. (2014). A case study of augmented reality simulation system application in a chemistry course. *Computers in Human Behavior*, 37, 53-63.
- Caporaso, J. S., Marcovitch, S. & Boseovski, J. J. (2021). Executive function and the development of social information processing during the preschool years. *Cognitive Development*, 58, 101018. doi: 10.1016/j.cogdev.2021.101018
- Ceylan, Ş. ve Ömeroğlu, E. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenliği programındaki öğrencilerin ve dersi veren öğretim elemanlarının okul öncesi eğitimde drama dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 225-42.
- Ceylan, Ş. ve Ömeroğlu, E. (2012). Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 64-76
- Ceylan, R., Gök, F. ve Demir, B. (2019). The Effect of Drama Activities on Five-Year-Old Children's Social Skills. *Educational Research and Reviews*, 14(12), 434-442.
- Chen, R. W. & Chan, K. K. (2019). Using augmented reality flashcards to learn vocabulary in early childhood education. *Journal of Educational Computing Research*, 57(7), 1812-1831.
- Choe, D. E., Lane, J. D., Grabell, A. S. & Olson, S. L. (2013). Developmental Precursors of Young School-Age Children's Hostile Attribution Bias. *Developmental Psychology*, 49(12), 2245-2256.
- Chrisna, V., Leonardo, V., & Satria, T. G. (2021). Kotak Edu: An educational augmented reality game for early childhood. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1844, No. 1, p. 012027).
- Cihan, M. (2022). *Okul Öncesi Eğitimde Drama Yönteminin Toplama ve Çıkarma İşlemi Öğretimine Katkısının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Crutzen, R., Yeung, A. W. K., Tosevska, A., Klager, E., Eibensteiner, F., Laxar, D., Stoyanov, J., Glisic, M., Zeiner, S., Kulnik, S. T., Kimberger, O., Kletecka-Pulker, M., & Atanasov, A. G. (2021). Virtual and augmented reality applications in medicine: Analysis of the scientific literature. *Journal of Medical Internet Research*, 23(2), e25499.
- Çakır, R., Solak, E. ve Tan, S. S. (2015). Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile ingilizce kelime öğretiminin öğrenci performansına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 45-58.
- Çevik, G., Yılmaz, R. M., Göktaş, Y. ve Gülcü, A. (2017). Okul öncesi dönemde artırılmış gerçeklikle ingilizce öğrenme. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 6(2), 50-57.

- Çınar, T. Ö. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin artırılmış gerçekliğe yönelik tutumları ve sosyal bilgiler dersindeki uygulamaya dönük görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çorbacı Oruç, A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dalbudak, Z. (2006). *Anaokulu Öğretmenlerinin Drama Etkinliklerini Kullanmaları Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- De Castro, B. O., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D. & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile Attribution Of Intent And Aggressive Behavior: A Meta- Analysis. *Child Development*, 73(3), 916-934.
- Demir, B. (2022). *Artırılmış gerçeklik destekli eğitsel oyuncakların okul öncesi İngilizce öğretiminde kullanımının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Deng, Q. & Cho, D. M. (2021). A study on parents' view of the augmented reality card use for pre-school education. *Journal of Korea Multimedia Society*, 24(6), 838-848.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Denham, S. A. & Bassett, H. H. (2018). Implications of preschooler's emotional competence in the classroom. In K. Keefer, J. D. A. Saklofske, & D. H. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence in education* (pp. 135–172). New York: Springer.
- Denham, S., & Bassett, H. (2018). ‘You hit me! That's not nice and it makes me sad!!’: relations of young children's social information processing and early school success. *Early Child Development and Care*, 190, 791-805.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Kalb, S., Warren-Khot, H. & Zinsser, K. (2014). “How would you feel? What would you do?” Development and underpinnings of preschoolers’ social information processing. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(2), 182-202.
- Denham, S. A., Way, E., Kalb, S. C., Warren- Khot, H. K. & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' social information processing and early school success: The challenging situations task. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 180-197.
- Dikici, H. ve Özdemir, S. (2023). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri ve yönetici işlev davranışlarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(3), 375-399.
- Dodge, K. A. & Price, J. M. (1994). On the relation between social information processing and social competence in school-aged children. *Child Development*, 65, 1386-1403.
- Dodge, K. A., Murphy, R. R. & Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology. *Child Development*, 163-173.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L. & Feldman, E. (1985). A situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(3), 334-353.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E. & Valente, E. (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(4), 632.

- Doğu, N. (2023). *Ergenden ebeveyne şiddet ölçeği'nin ve ergen-ebeveyn çatışmalarında sosyal bilgi işleme anketi'nin Türk kültürüne uyarlanması*. (Yüksek lisans tezi), Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Emer, B. (2023). *İşitme engelli bireyler için beacon teknolojileri ile bina içi yönlendirme sistemi tasarımı ve uygulaması*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erbaş, Ç. ve Demirel, V. (2014). Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamaları: Google Glass örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(2), 8-16.
- Erdoğan, T. (Ed.). (2018). *Drama: Okul öncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya* (6. baskı). Eğitim Kitabı.
- Ersöz, H., Duman, E. ve Öncü, S. (2016). Artırılmış gerçeklik ile motivasyon ve başarı: deneysel bir çalışma. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 5(1), 39-44.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Freeman, G.D., Sullivan, K. & Fulton, C.R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*. 96(3), 131-138.
- Gecü-Parmaksız, Z. (2017). *Augmented reality activities for children: A comparative analysis on understanding geometric shapes and improving spatial skills*. (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gizir, C. A. (2004). *Academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty*. (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Geroimenko, V. (2012). Artırılmış gerçeklik teknolojisi ve sanatı: Gelişen kavramsal modellerin analizi ve görselleştirilmesi. *16. Uluslararası Bilgi Görselleştirme Konferansı*.
- Gomez, R., Gomez, A., DeMello, L. & Tallent, R. (2001). Perceived maternal control and support: Effects on hostile biased social information processing and aggression among clinic-referred children with high aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(4), 471-482.
- Göçer, A. ve Kurt, A. (2020). Betimleyici yazma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik uygulaması Quiver'in kullanılması. *International Journal of Field Education*, 6(2), 46-63.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation and children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.
- Gültekin, D. (2014). *Yaratıcı Drama Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimine Etkisi (Malatya İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi.
- Gün, E. (2014). *Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğrencilerin Uzamsal Yeteneklerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gümbür, Y. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik uygulaması kullanımının öğrencilerin akademik başarısına, tutumuna ve motivasyonuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Güven, İ. ve Adıgüzel, Ö. (2015). Developing social skills in children through creative drama in education. *Drama and theatre with children* içinde (pp. 55-65). Routledge.
- Han, J., Jo, M., Hyun, E. & So, H. J. (2015). Examining young children's perception toward augmented reality-infused dramatic play. *Educational Technology Research and Development*, 63, 455-474.

- Helmsen, J., Koglin, U. & Petermann, F. (2012). Emotion Regulation And Aggressive Behavior In Preschoolers: The Mediating Role Of Social Information Processing. *Child Psychiatry & Human Development*, 43, 87-101.
- Hughes, C. & Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind in 2 year olds: A family affair? *Developmental Neuropsychology*, 32(1), 301-319.
- İçten, T. ve Bal, G. (2017). Artırılmış gerçeklik üzerine son gelişmelerin ve uygulamaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi Part C: Tasarım ve Teknoloji*, 5(2), 111-136.
- Jackson, J.T. & Bynum, N. (1997). Drama: A teaching tool for culturally diverse children with behavioral disorders. *Journal of Instructional Psychology*, 24(3), 158- 68.
- Jamiat, N. & Othman, N. F. N. (2019). Effects of augmented reality mobile apps on early childhood education students' achievement. *2019 The 3rd International Conference on Digital Technology in Education* (ss. 30-33).
- Johnson, A., Nelson, J. M., Tomaso, C. C., James, T., Espy, K. A. & Nelson, T. D. (2020). Preschool executive control predicts social information processing in early elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, 101195.
- Kahriman Pamuk, D., Elmas, R. ve Pamuk, S. (2020). Artırılmış gerçeklik ve fen etkinlikleri: Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 671-699.
- Kanbur, B. N. (2022). *Okul öncesi dönemi çocuklarında sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek: Artırılmış gerçeklik destekli etkinlik planı önerisi*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Kara, H. G. E., Yılmaz, Z. N. ve Şengül, Ö. A. (2018). Çevresel farkındalık geliştirmede yaratıcı drama yöntemi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 348-358.
- Karadayı-Taşkıran, A., Koral, E. ve Bozkurt, A. (2015). *Artırılmış Gerçeklik Uygulamasının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması*. Akgül, Aydın, Gümüş (Ed.), XVII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri (s 584-589). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Karakaya, N. (2007). İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 103-139.
- Kato, H. & Billinghurst, M. (1999). Marker tracking and HMD calibration for a video-based augmented reality conferencing system. In *Proceedings of the 2nd IEEE and ACM International Workshop on Augmented Reality (IWAR'99)* (pp. 85-94).
- Keil, V. & Price, J. M. (2009). Social information-processing patterns of maltreated children in two social domains. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(1), 43-52.
- Keleş Ertürk, C. (2023). *Sosyal bilgi işleme, öz düzenleme ve üstbiliş değişkenlerinin zihin kuramına etkisi: Yapısal eşitlik modellemesi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Keramopoulos, E., Diamantaras, K. & Evangelidis, G. (2022). Augmented Reality and Gamification in Education: A Systematic Literature Review of Research, Applications, and Empirical Studies. *Applied Sciences*, 12(13), 6809. Sayfa 12.
- Kılınç, H. N. ve Uzun, Y. (2022). Beyin cerrahisi için artırılmış gerçeklik uygulaması gerçekleştirmek. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 33, 290-296
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Kline, T. J. (2017). Sample issues, methodological implications, and best practices. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 49(2), 71.

- Koç, S. (2020). Okul öncesi dönemde artırılmış gerçeklik (AG) teknolojisinin kullanımının incelenmesi. *Tasarım Enformatiği*, 2(2), 59-64.
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Köksal Akyol, A. ve Aksoy, A. B. (Eds.). (2015). *Her yönüyle okul öncesi eğitim 3: Okul öncesi eğitimde drama ve okul öncesi eğitimde oyun* (2. baskı). Hedef CS Basın Yayın.
- Küçük, S. (2015). *Mobil artırılmış gerçeklikle anatomi öğreniminin tıp öğrencilerinin akademik başarıları ile bilişsel yüklerine etkisi ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri*. (Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Küçük, S., Yılmaz, R. ve Göktaş, Y. (2014). İngilizce öğreniminde artırılmış gerçeklik: Öğrencilerin başarı, tutum ve bilişsel yük düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Kuzgun, H. (2019). *Artırılmış gerçeklik teknolojisinin okul öncesi dönemde kullanımı: Durum çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kurtoğlu, Y. B. (2019). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının bilişim teknolojileri ve yazılım derslerinde öğrenme süreçlerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107-118.
- Lee, L.K., Chau, C.H., Chau, C.H. & Ng, C.T. (2017). Using augmented reality to teach kindergarten students English vocabulary. In *2017 International Symposium on Educational Technology (ISET)* (ss. 53-57).
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D. & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34.
- Madanipour, P. & Cohrssen, C. (2020). Augmented reality as a form of digital technology in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(1), 5-13.
- MacBrayer, E. K., Milich, R. & Hundley, M. (2003). Attributional biases in aggressive children and their mothers. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(4), 698-708.
- McDowell, D. J., Parke, R. D. & Spitzer, S. (2002). Parent and child cognitive representations of social situations and children's social competence. *Social Development*, 11(4), 469-486.
- Metinnam, İ. ve Karaosmanoğlu, G. (2021). *Çocuk ve drama*. İzge Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB.
- Nassereddine, H., Yazid, M., Kivrak, S. ve Arslan, V. (2019). Augmented reality in the construction industry: Use-cases, benefits, obstacles, and future trends. *Frontiers in Built Environment*.
- Nelson, D. A. & Coyne, S. M. (2009). Children's intent attributions and feelings of distress: Associations with maternal and paternal parenting practices. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(2), 223-237.
- Nicolopoulou, A. (1997). Children and narratives: Toward an interpretive and sociocultural approach. In *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 297-314).
- Okatan, Ö. (2024). *Okul öncesi dönemde artırılmış gerçeklik destekli STEAM etkinliklerinin çocukların bilim öğrenmelerine etkisi: Karma yöntem* (Doktora tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Ogelman, H. G. ve Seven, S. (2012). The Effect Social Information Processing In Six-Year-Old Children Has On Their Social Competence And Peer Relationships. *Early Child Development And Care*, 182(12), 1623-1643.
- Okvuran, A. (2002). Dramanın öğretimi ve dramaya dayalı öğrenme. *Eğitim Bilimleri Ve Uygulama Dergisi*, 1(1), 115-31.

- Önal, N. (2017). Artırılmış gerçeklik eğitim uygulaması ilköğretim matematik öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarını etkiler mi? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2847-2857.
- Öner, Ş. ve Özbey, S. (2022). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Bilgiyi İşleme Becerileri ile Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences*, 8(53), 759-770.
- Öner, Ş. ve Özbey, S. (2023). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eurosia Journal of Social Sciences & Humanities*, 10(31), 109-128.
- Özdemir, D. ve Özçakır, B. (2019). Kesirlerin öğretiminde artırılmış gerçeklik etkinliklerinin 5. Sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 9(1), 21-41.
- Pan, Z., López, M., Li, C. & Liu, M. (2021). Introducing augmented reality in early childhood literacy learning. *Research in Learning Technology*, 29.
- Raikes, H. A., Virmani, E. A., Thompson, R. A. & Hatton, H. (2013). Declines in peer conflict from preschool through first grade: Influences from early attachment and social information processing. *Attachment & Human Development*, 15(1), 65-82.
- Redondo, B., Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero, J. A., & Ruiz, R. S. (2020). Integration of augmented reality in the teaching of English as a foreign language in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 147-155.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırmaları* (Ş. Çinkır ve N. Demirkasımoğlu, Eds.). Anı Yayıncılık.
- Runions, K. C. & Keating, D. P. (2007). Young children's social information processing: Family antecedents and behavioral correlates. *Developmental Psychology*, 43(4), 838-849.
- Russo-Ponsaran, N. M., McKown, C., Karls, A., & Wu, I. Y. H. (2021). Psychometric properties of Virtual Environment for Social Information Processing, a social information processing simulation assessment for children. *Social Development*, 30(3), 615-640.
- Schultz, D., Ambike, A., Logie, S.K., Bohner, K.E., Stapleton, L.M. & VanderWalde, H. (2010). Assessment of social information processing in early childhood: Development and initial validation of the Schultz Test of Emotion Processing Preliminary Version. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(5), 601-613.
- Schultz, D., Izard, C. E. & Ackerman, B. P. (2000). Children's anger attribution bias: Relations to family environment and social adjustment. *Social Development*, 9(3), 284-300.
- Soylu, M. S. (2019). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik eğitim programının okul öncesi öğretmen adaylarının tutum ve görüşlerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sutherland, I. E. (1968). A head-mounted three dimensional display. In *Proceedings of the December 9-11, 1968, fall joint computer conference, part I* (pp. 757-764).
- Şener, S. (2016). *Yaşamın kırılma noktasında dram sanatı*. Dost Kitabevi Yayınları.
- Şenol, F. B. (2017). *Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında drama eğitim programının çocukların etkileşimi ve sosyal bilgi işleme sürecine etkililiğinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenol, F. B. ve Metin, E. N. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi: Türkçe'ye Uyarlama Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1445-1456.

- Şenol, F. B. (2022). Investigation of the relationship between academic competencies and social information processing of 60–72 month-old children. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 14(3), 283-294.
- Şenol, F. B. ve Metin, E. (2021). Social information processing in preschool children: Relations to social interaction. *Participatory Educational Research*, 8(4), 124-138.
- Sofianidis, A. (2022). Why do students prefer augmented reality: A mixed-method study on preschool teacher students' perceptions on self-assessment AR quizzes in science education. *Education Sciences*, 12(5), 329.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics* (7th ed.). Pearson.
- Tartan, Ş. (2024). *Ambalaj Tasarımında Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları: Blippar Studio Örneği*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tanrıverdi, B. (2022). *Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile desteklenmiş kitap okumanın okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimine etkisi (durum çalışması)*. (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Türkoğlu, B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının perspektifinden okul öncesi dönemde drama etkinlikleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 137-160.
- Ulutaş, A. (2011). Okul Öncesi Dönemde Drama ve Oyunun Önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 232-242.
- Uğur, N. G. ve Apaydın, Ç. (2018). Artırılmış gerçeklik teknolojisinin pazarlama ve reklamcılık alanında kullanımı. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 145-166.
- Verhoef, R. E. J., Alsem, S. C., Verhulp, E. E. & De Castro, B. O. (2019). Hostile intent attribution and aggressive behavior in children revisited: A meta- analysis. *Child Development*, 90(5).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wagner, D., Schmalstieg, D. & Billinghurst, M. (2006). Handheld AR for collaborative edutainment. In *Proceedings of the International Conference on Mobile and Ubiquitous Multimedia (MUM '06)* (pp. 85-88).
- Wong, M. S., Chen, X. & Mcelwain, N. L. (2019). Emotion understanding and maternal sensitivity as protective factors against hostile attribution bias in anger- prone children. *Social Development*, 28(1), 41-56.
- Yaratan, A. S. (2022). Mimarlık eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yazıcı, T. ve Demiroğlu, Ö. (2013). Okulöncesi öğretmen adaylarının drama eğitimi yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED)*, 5, 10.
- Yıldırım, D. (2019). *Artırılmış gerçeklik ile zenginleştirilmiş mevsimler materyallerinin okul öncesi dönem çocuklarının dil ve kavram gelişimine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yıldız Durak, H., Sarıtepeci, M. ve Bağdatlı Çam, F. (2020). Arkeoloji alanında artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik üniversite öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 156-179.
- Yılmaz, R. M., Küçük, S. ve Göktaş, Y. (2017). Are augmented reality picture books magic or real for preschool children aged five to six? *British Journal of Educational Technology*, 48, 824-841.

- Ziv, Y., Oppenheim, D. & Sagi-Schwartz, A. (2004). Social information processing in middle childhood: Relations to infant–mother attachment. *Attachment and Human Development*, 6(3), 327-348.
- Ziv, Y. (2012). Exposure to violence, social information processing, and problem behavior in preschool children. *Aggressive Behavior*, 38, 429-441.
- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 306-320.
- Ziv, Y., Hadad, B. S. & Khateeb, Y. (2014). Social information processing in preschool children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(4), 846-859.
- Ziv, Y. & Sorongon, A. (2011). Social information processing in preschool children: Relations to sociodemographic risk and problem behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(4), 412-429.
- Zhu, W., Owen, C., Li, H. & Lee, J.-H. (2004). Personalized in-store e-commerce with PromoPad: an augmented reality shopping assistant. *Electronic Journal for E-commerce Tools and Applications*, 1(3), 1-19.



EKLER

Ek 1: Etkinlik Örneği

1.BUNU BANA AKUT ÖĞRETTİ

Etkinlik Çeşidi: Drama (Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu: 60-72 Ay

Kazanım ve göstergeleri

Bilişsel Gelişim

Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir.

Göstergeleri: Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.

Dil Gelişimi

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeler: Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır.

Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

Sosyal Duyusal Gelişim

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Göstergeler: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.

Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler.

Motor Gelişim

Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

Göstergeler : Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.

Öz Bakım Becerileri

Kazanım 7. Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.

Göstergeleri: Tehlikeli olan durumları söyler. Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak için yapılması gerekenleri söyler. Temel güvenlik kurallarını bilir. Herhangi bir tehlike ve kaza anında yardım istemesi gerektiğini bilir.

Materyaller:

Çanta,Akut
Kitabı,Akut
Rozeti,Kağıt,
Boya Kalemleri,
Şapka

Sözcükler:

ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen önceden hazırladığı çantasını sınıfın ortasına getirir. Çocuklar öğretmenin sorduğu’’Çocuklar burada bir çanta var. Sizce içinde ne olabilir?Bu çantayı nereye gitmek için hazırlamış olabilirim?’’ diye sorarak çocukların çantadaki eşyaları çıkartmalarını ve nereye gittiğini tahmin etmeleri istenir.(Çantanın içerisinde matara,peçete,ilk yardım malzemeleri,hikaye kitabı,vb bulunur)’’Siz çantanızı hazırlayıp nereye gitmek istersiniz?’’gibi sorulara yanıt verirler.

Çocuklar seçtikleri durumlar ve gitmek istedikleri yere uygun olarak çantaları hazırlama canlandırmaları yaparlar. Canlandırma yapılırken öğretmen çantasını yere düşürür ve toplarken çocuklardan yardım ister. Çocuklarla çantalarına ne koydukları ,nereye gitmek istedikleri,çantaları hazırlarken neler hissettikleri ile ilgili sohbet edilir.(1. Ve 2. Basamak)

Çocuklara çantanın içine daha önceden koyulan ‘’Bana Bunu Akut Öğretti’’ kitabı çıkartılır. Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile televizyon ya da projeksiyondan yansıtılarak öykü okunmaya başlanır.

’’Arel ve Lara o gece uyumadan önce ,evlerinin yakınında doğa yürüyüşü yapmanın ne kadar güzel olacağını düşündüler. Hava ısınmıştı. Hafta sonu birlikte zaman geçirmek iyi bir fikirdi. Doğada keşfedilecek ne çok şey vardı. Ertesi sabah erkenden uyandılar. Annelerinden izin aldılar. Hazırlanmaya başladılar. Lara sırt çantasına gerekli olabilecek her şeyi koydu. Köpekle Bob’u da alıp yola çıktılar. Sabah güneşinin ilk ışıklarıyla kuş cıvıltıları arasında ormanın içinde yürümek büyüleyiciydi. Arel kollarını açtı,temiz havayı içine çekti.’’Sanırım bu sesi duyuyorum’’dedi Arel .Lara ,’’Evet,biraz ileriden su sesi geliyor. Sanırım bir dere var. Orada oturup dinlenebiliriz.’’dedi gülümseyerek. Arel koşarak derenin kenarına gitti. Heyecanla ayaklarını suya soktu ve ‘’Burası harika bir yer.’’dedi bembeyaz bulutları göstererek. Lara ise Bob’la oynuyordu ağaçların arasında. Bob,neşeyle havlıyordu.’’Haydi buraya gel!Şu ağaçların altında oturup birşeyler atıştıralım.’’dedi Lara Arel’ e. Arel,’’Tamam.Geliyorum.Acıktım zaten.’’diye cevap verdi. Arel,’’Derenin kenarındaki taşlara basarak yürümek çok eğlenceli.’’dedi.

Bir taştan diğerine ‘’Hoooooop hoop...’’ diye zıplarken gülüyordu. Lara,’’Dikkat et!Taşlar kaygan düşebilirsin.’’diye uyardı.Tam ‘’Bana bir şey olmaz .’’dediği anda Arel’in ayağı kaydı. ‘’Aaaaah!’’ diye bir ses duyunca Lara,hemen kardeşinin yanına koştu. Arel dizini taşa çarpmıştı.’’Sizce Lara ne hissetmiş olabilir ?’’ sorusu yöneltilerek,sırayla çocukların başına şapka takılır. Şapkayı alan çocuğun konuşmadan durumu canlandırması istenir.’’Siz Lara’ nın yerinde olsaydınız nasıl tepki verirdiniz ? ‘’ diye sorularak rol koridoru oluşturulur ve verilen cevaplar öğretmen tarafından kağıda not edilir.(3.Basamak)

Öğretmen çocuklar ile birlikte verilen cevapları değerlendirerek olumlu tepkiyi belirler.Çocuklardan sırayla Lara ve Arel rolünü alarak ,olumlu tepkiyi canlandırmaları istenir. Tüm çocuklar canlandırmasını yaptıktan sonra etkinlik sonlandırılır.(4.Basamak)

DEĞERLENDİRME

Öğretmen çocuklara ‘‘Acil durumlarda hemen yardım etmek neden önemlidir? Yardım çağırmak için hangi numarayı aramalıyız?’’ diye sorulduktan sonra yardımlaşmak ile ilgili bir resim yapmaları istenir.(5.Basamak)

Etkinlikten sonra sorular sorulabilir:

Lara ve kardeşinin başına neler geldi?

Yardıma ihtiyacı olan birine yardım etmek size nasıl hissettirdi?

Doğaçlama yaparken zorlandınız mı?

Daha önce yardıma ihtiyaç duyan birine yardım ettiniz mi?

Aile Katılımı

Ailelerden çocukları ile birlikte, eve gönderilen yardımlaşmak ile ilgili görsel hakkında sohbet etmeleri istenir. Çocuklarına yardıma ihtiyacı olan birine yardım etmeleri konusunda destek olmaları istenir.Kime yardım ettiklerini, gönderilen kağıdın altına yazarak okula ulaştırmaları istenir.

Ek 2: İzin Yazısı



Ek 3: Etik Kurul Onayı

