

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

**ZİHİN ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN TEMEL BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNDE DRAMA İLE ÖĞRETİMİN
UYGULANABİLİRLİĞİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Güler YILMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ

Konya-2018

T.C

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	: Güler YILMAZ
	Numarası	: 128306011025
	Ana Bilim / Bilim Dalı	: Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı:	Zihinsel Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerinin Geliştirilmesinde Drama İle Öğretimin Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

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

Öğrencinin

imzası



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Güler YILMAZ
	Numarası	128306011025
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Özel Eğitim Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ
	Tezin Adı	Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerinin Geliştirilmesinde Drama ile Öğretimin Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerinin Geliştirilmesinde Drama ile Öğretimin Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma 18/07/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ	

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, zihinsel engelli öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesinde drama ile öğretimin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi ve bu görüşlerin bazı değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, çalışılan kurum, özel eğitim alanında çalışma süresi, drama ile ilgili ders alma durumu, drama ile ilgili kurslara katılma durumu ve öğrencilerin engel düzeyi) farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Çalışmanın planlanmasından son şeklini alana kadar geçen sürecin her aşamasını büyük bir sabır ve titizlikle takip eden, en zorlandığım anlarda bile yardımını esirgemeyen, hayatımda her zaman her yönüyle örnek aldığım ve almaya devam edeceğim değerli danışmanım ve hocam Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimim boyunca benim bu alanda yetişmemde değerli emek ve katkıları olan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Hakan Sarı'ya, Dr. Öğr. Üyesi Yahya Çıkılı ve Doç. Dr. Selahaddin Avşaroğlu hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırma sürecinde uzman görüşünde çalışmama değerli katkılarını sunan lisans hocalarım saygıdeğer Doç. Dr. Emine Eratay ve Doç. Dr. Hasan Avcıoğlu hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Anketlerin uygulanması sırasında bana okullarla iletişim konusunda yardımcı olan, desteğini her zaman her konuda hissettiren Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim ve Rehberlik Şefi Mesut Bedir' e ve eşi Hasibe Bedir' e teşekkür ederim.

Son olarak rahmetli oğlum Hasan Kağanımı hasretle anarak, yüksek lisans eğitimim boyunca bana her türlü desteği veren her zaman yanımda olan değerli eşim Ramazan Yılmaz'a, canım kızlarım Ayşehan Bengü'ye, Bilge Hilal'e, Aybüke İkra' ya, anneme, babama ve kardeşlerime sonsuz teşekkür ederim.

T.C

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	: Güler YILMAZ
	Numarası:	: 128306011025
	Ana Bilim / Bilim Dalı	: Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ
	Tezin Adı	: Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerinin Geliştirilmesinde Drama İle Öğretimin Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; zihin engelli öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesinde drama ile öğretimin uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu amaçla drama yönteminin zihin engelli öğrencilerin eğitiminde kullanılabilirliğinin öğretmenlerin cinsiyet, yaş, çalışılan kurum, özel eğitim alanında çalışma süresi, drama ile ilgili ders alma durumu, drama ile ilgili kurslara katılma durumu ve öğrencilerin engel düzeylerine göre değişip değişmediğinin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma, nicel yaklaşımla nedensel karşılaştırma araştırma deseni temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 370 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Drama Yönteminin Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler nicel yaklaşımla betimsel analizlerle analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; özel eğitim öğretmenleri, dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesinde etkili ve kullanılabilir olduğuna

inanmaktadır. Konuyla ilgili kadınların algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, genç öğretmenlerin algılarının daha olumlu olduğu, öğretmenlerin drama ile ilgili ders alma durumlarına göre orta, ağır zihin engelli öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesinde dramanın kullanımına yönelik algılarında değişiklik olmadığı, hafif zihin engelli öğrenciler için ise drama ile ilgili daha önce ders alan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu, dramanın hafif zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede orta ve ağır zihin engelli öğrencilere göre daha fazla kullanılabilir olduğu algısına sahip oldukları anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, özel eğitim öğretmenliği, zihin engelli bireyler, drama yöntemi, beceri öğretimi.

T.C

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Author's	Name and Surname : Güler YILMAZ
	Student Number : 128306011025
	Ana Bilim / Bilim Dalı : Master's Degree(M.A)
	Supervisor : Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ
	Title of the Thesis : Evaluation of Teacher Opinions on Applicability of Instruction with Drama in Development of Basic Skills of Students with Intellectual Disabilities

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the property of using drama method for developing skills of students with intellectual disabilities according to teacher's opinions. It is aimed to explore using drama in teaching students with intellectual disabilities is changable or not for the respects of teacher' s gender, age, institution, the working period in special education , state of taking drama education, the state of taking part in drama courses and the kind of student' s disability.

This study has basically carried out with quantitative approach and causal comparing research patter. The sample of research composes of 370 special education teachers workin Turkey "Teacher Perception Scale for using drama in developing basic skills of students with intelletal disabilities" is used as a collecting data device. Datas have been analysed with quantitative approach descriptions.

According to the research results, special education teachers believe that drama is effective and useful for developing basic skills of intellectral disabled students. About subject, it is understood that; women have a higher perception than men, young teachers have a more positive perception, for stete of taking drama courses before there is no difference between their perception of using drama method for developing basic skills of mild and moderate severe, severe intellectual disabled

students. Teachers have the perception of drama method is more useful for mild intellectual disabled students than moderate - severe disabled ones.

Key words: Special Education, Teaching in Special Education, Individuals with intellectual disabilities, drama method, teaching of skills.



İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	I
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU.....	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	XI
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	2
1.2.Araştırmanın Amacı	5
1.3.Araştırmanın Önemi	7
1.4.Varsayımlar	8
1.5.Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II	10
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1.Drama İle İlgili Kavramlar	10
2.1.1. Drama.....	10
2.1.2. Yaratıcılık	10
2.1.2. Dramatik Oyun	11
2.1.4. Dramatizasyon	12
2.1.5. Eğitici Drama	13
2.1.6. Psikodrama.....	14
2.2. Dramanın Tarihçesi	14
2.2.1. Türkiye’de Dramanın Tarihçesi.....	15
2.3. Dramanın Tanımı.....	16
2.4. Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri	18
2.5. Dramanın Uygulama Basamakları	18
2.5.1. Hareket Çalışmaları	19

2.5.2. Pandomim	20
2.5.3. Rol Oynama	21
2. 5. 4 Doğaçlama	22
2.5.5. Müzikle Drama	24
2.5.6. Hikâyelerden Oyunlar Oluşturma	24
2.5.7.Tartışma ve Değerlendirme	26
2.6. Dramanın Temel Bileşenleri.....	26
2.6.1. Drama Lideri/Öğretmeni.....	26
2.6.2. Katılımcılar	27
2.6.3. Mekan	28
2.6.4. Düşünce (Konu).....	29
2.7.Dramanın Çocukların Gelişim Alanları İle İlişkisi	29
2.7.1. Çocukta Zihinsel Gelişim ve Drama.....	29
2.7.2. Çocukta Sosyal-Duygusal Gelişim ve Drama	29
2.7.3. Çocukta Motor Gelişim ve Drama.....	30
2.8. Zihin Engelli Öğrenciler ve Özellikleri	33
2.9. Zihin Engelli Öğrenciler ve Drama	38
2.9.1. Zihin Engelin Düzeyi ve Drama	44
2.9.2. Zihin Engelli Öğrencilerle Drama Çalışmaları Yapılırken Dikkat Edilecek Noktalar ve Yapılacak Drama Uygulamalarının Özellikleri:	45
2.10. İlgili Araştırmalar	49
2.10.1 Türkiye’ de Yapılan Araştırmalar.....	49
2.10.2. Uluslararası Araştırmalar	55
BÖLÜM III	58
YÖNTEM.....	58
3.1.Araştırmanın Modeli	58
3.2. Evren ve Örneklem.....	59
3.3. Kullanılan Ölçme Araçları	60
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	61
3.3.2. Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeği.....	61
3.4. Verilerin Analizi	66

BÖLÜM IV	68
BULGULAR	68
BÖLÜM V	79
YORUM TARTIŞMA.....	79
5.1. Zihin Engelliliğın Düzeyine Göre Dramanın Kullanımına İlişkin Sonuçlarla İlgili Tartışma	82
5.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dramanın Kullanımına İlişkin Sonuçlarla İlgili Tartışma.....	84
BÖLÜM VI.....	86
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	86
KAYNAKLAR	90
EK1. Özgeçmiş.....	98

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo-1: Araştırmaya Katılan Öğretmenler İle İlgili Betimsel Bilgiler	59
Tablo-2: Araştırmaya Katılan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurum, Drama İle İlgili Ders Alma ve Kursu Katılma Durumları İle İlgili Bilgiler	60
Tablo-3: Ölçeğin Her Bir Boyutunda Alınabilecek Max. Ve Min. Puanlar	62
Tablo-4: Ölçeğin Her Bir Boyutuna Ait Faktör Yük Değerleri.....	63
Tablo-5: Ölçeğin Her Bir Boyutuna Ait Öz-Değerler Ve Açıklanan Varyans Oranı	64
Tablo-6: Alt Ölçekler Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Kolerasyon Katsayıları	64
Tablo-7: Alt Ölçeklere Ait Madde Toplam Kolerasyon Değerleri Ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları.....	65
Tablo-8: Karşılaştırma Grupları Ve Kullanılan Analiz Teknikleri.....	67
Tablo-9: Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Bilgiler	68
Tablo-10: Ölçeğe Göre Elde Edilen Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	69
Tablo-11: Ölçekten Elde Edilen Puanların Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	70
Tablo-12: Ölçeğin Alt Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Özel Eğitim Alanında Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması	72
Tablo-13: Dramanın Hafif Düzeyde Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Çalışılan Kuruma Göre Karşılaştırılması	73
Tablo-14: Dramanın Orta-Ağır Düzeyde Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Çalışılan Kuruma Göre Karşılaştırılması	75

Tablo-15: Ölçeğin Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Drama İle İlgili Daha Önce Ders Alıp Almama Durumuna Göre Karşılaştırılması	76
Tablo-16: Ölçeğin Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanlarına Göre Drama İle İlgili Daha Önce Herhangi Bir Kurs Alıp Almama Durumuna Göre Karşılaştırılması	77
Tablo-17: Ölçeğin Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Öğrencilerin Zihin Engel Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	78



BÖLÜM I

GİRİŞ

Zihin engelli çocuklar, değişik derecelerde öğrenme problemine sahip, zihinsel alanların genelinde ya da özellikle hatırlama, konuşma, ilişki kurma, ayırt etme, ilişkileri anlama, kavrama, neden sonuç ilişkileri kurma vb. gibi bazı alanlarda güçlük yaşayan çocuklar olarak tanımlanmaktadır. Adı geçen zihinsel zorluklar, özel gereksinimli çocukların okuma, yazı yazma, matematik, dil öğrenme, gibi akademik alanlarda olduğu gibi, günlük yaşamda da, tehlikelerden kaçmama ya da korunamama, akranları ve yetişkinlerle yeterli seviyede sosyal ilişkiler kuramama, ihtiyaçlarını bağımsız yerine getirememe gibi zorluklar yaşamalarına sebep olabilmektedir. Sayılan bu güçlükler nedeniyle, zihin engelli öğrencilerin eğitilmesinde, genel eğitim ve öğretim yaklaşım ve yöntemlerine olduğu kadar, özel yaklaşım ve yöntemlere de gereksinim vardır. Bu yöntemlerden biri de eğitici dramadır (Önder, 2009: 17). Eğitici drama tekniği tüm gelişim alanlarını destekleyici bir çalışma türüdür. Çocuğu bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal olarak geliştirir. Dramanın genel amaçları tüm bu gelişim alanlarını içermektedir (Dibek, 2003).

Eğitici drama, aslında tüm çocuklar için uygulamada yararlanılabilecek genel bir eğitim yöntemi olmakla birlikte, zihin engelliler için de kendine özgü koşul ve ilkelerle uygulanması gereken bir yöntem olarak kendini göstermektedir. Bütün çocuklar gibi zihin engelli ve diğer engel türlerine sahip olan çocuklar için de oyun bir ihtiyaçtır. Hem yaşamla ilgili her şeyin zararsızca denenerek öğrenildiği hem gerginliklerin rahatladığı hem de zaman zaman sıkıcı hale gelen yaşama zevk ve heyecan katmanın bir yolu olarak oyun ve oyuna benzeyen tüm diğer etkinlikler (drama gibi...) engelli ve engelsiz bütün çocuklar için çok önemlidir (Önder, 2009: 17-18).

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar ele alınmıştır.

1.1.Problem Durumu

İçinde yaşadığımız toplumda farklı özelliklere sahip birçok birey yaşamaktadır. Bu bireyler, duygu, düşünce, ilişki, davranış ve iletişim yönünden farklılıklar gösteren bireylerdir. Toplum içerisinde yaşamını sürdüren bireyin bulunduğu çevreye uyum sağlayabilmesi, sosyal rollerini edinebilmesi ve var olan performanslarını geliştirebilmesinde toplumun, bireylerin farklılıklarına bakış açısı son derece önemlidir. Bu sebeple, bütün toplumlar bireylerin farklılıklarına göre eğitim politikaları geliştirmeli ve bu politikalarını etkili bir şekilde planlanan eğitim programlarına yansıtmalıdır. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlanan eğitim sürecinde de toplumun her bireyinin var olan potansiyelini kullanabilmesine ve geliştirebilmesine olanak vermelidir. Çocuklara, yetersizliği olsun ya da olmasın eşit eğitim olanağı sağlanmalıdır. Özel gereksinimi olan çocuk ile normal gelişim gösteren çocuk arasında gelişimsel farklılıkların olduğu kabul edilir ise, çocuklara sahip oldukları özellikler doğrultusunda eğitim verilmelidir ve onlar için uygun ortamlar hazırlanmalıdır (Samsunlu, 2015).

Önder (2012), kendini yapabildiği kadarıyla ifade eden, gruba dilediği kadarıyla katılabilen, istekleri dikkate alınan, kendi gibi olmasına izin verilen her özellikteki çocuk dramadan yararlanabilir, burada belirleyici olan çocuğun engel türünün yanında öğrencilerin bireysel özellik ve performanslarının doğru belirlenmesi demektir (Önder, 2012: 55). Ancak drama uygulayıcısı öğretmenlerin dramayı uygularken öğrencilerin engel tür ve düzeylerinden ne derece etkilenip uygulama gösterdiği konusunda net araştırmalar yeterli sayıda bulunmamaktadır.

Jennings ve Mc Caslin'e göre zihin engelli öğrenciler de diğer normal çocuklarda olduğu gibi gerçek hayatı model olarak oyunlarına yansıtmaktadır. Bu durum zihin engelli çocuklarda daha yavaş meydana gelebilmektedir. Tüm çocuklar oyunları ile hayallerini gerçekleştirme fırsatı bulmaktadır (Akt: Bayhan,2006: 270-275). Eğitici drama yöntemi tüm gelişimi destekleyici bir çalışma türüdür. Çocuğu bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal olarak geliştirir. Dramanın genel amaçları tüm bu gelişim alanlarını içermektedir (Dibek, 2003).

Zihin engelli çocuğu drama süresince yönlendirmek için tanımak ve özelliklerini bilmek önemlidir. Zihin engelli çocuktan dramada geri iletim beklenenden daha geç alınabilir. Zihin engelli çocuğun diğer çocuklara kıyasla yardıma, güdülenmeye ve sık tekrara daha fazla gereksinimi olabilir. Zihin engelli öğrenciler de diğerleri gibi oyun oynarken oynadıkları rolü yaşamaktadırlar; oyunda kendilerini ifade edip, duygularını ortaya koymaktadırlar. Bütün yaratıcı oyunlar dramatik değildir, ancak çocuğun kendini ifade etmesine yardımcı olmaktadır. Drama ile hayal güçleri gelişebilecek, yeni yaşantılara hazırlıklı olmayı öğrenebilecek ve sözel iletişim kurmaya bir alt yapı oluşturabileceklerdir. Ayrıca dinleme ve gözleme becerilerinin gelişmesi, dikkatlerinin de artmasına yardımcı olmaktadır (Bayhan, 2006). Yapılan araştırmalar incelendiğinde dramanın zihin engelli öğrencilerde kullanılırken hangi gelişim alanlarında ne ölçüde katkı sağladığı konusunda öğretmen görüşlerine göre yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür.

Özel gereksinimli bireylerin eğitimde dramanın önemi vurgulanmakla birlikte hangi engel grubunda hangi düzeydeki öğrencilere uygulanabileceği konusunda yeterli sayıda araştırmaya rastlanmamıştır. Hardison (1995) ve Conroy (1996) göre, drama farklı özellikteki çocukların eğitilmesinde diğişik olanaklar sağlayabilir. Çeşitli engellere sahip çocuklar içinde etkili bir eğitim tekniği olarak önerilmektedir. Örneğin; Conroy, okul öncesindeki engelli çocuklara, özellikle sosyal davranışların kazandırılmasında, gelişimsel olarak uygun etkinliklerin faydalı olduğunu bildirmiştir. Her türden sorunları olan çocuklar için drama etkinlikleri uygulanabilir. Kendini yapabildiği kadarıyla ifade eden, gruba dilediği kadarıyla katılabilen, önerileri dikkate alınan, kendi gibi olmasına izin verilen her özellikteki çocuk dramadan yararlanabilir (Önder, 2012: 55).

Yaratıcı dramaya katılım yoluyla çocuk dil ve iletişim becerilerini, problem çözme becerisini ve yaratıcılığını geliştirir, özellikle özel eğitime ihtiyaç gösteren çocuklar için çok önemli olan olumlu benlik tasarımı, sosyal açıklık oluşur, çevresindeki değer ve tutumları anlayabilir (Ömeroğlu,1992). McCaslin (1990), Way (1992), Judd 'e (1981) göre, zihin engelli çocuklara uygulanan eğitimde drama çalışmalarını bir çocuğun büyük kas motor gelişim basamaklarına benzeter. Öyle ki

zihin engelli çocuklar eğitimde dramada önce oturacak, sonra emekleyip, tutunup en sonunda yürüyeceklerdir ve yürüdüklerinde neler öğrenmiş ve neler kazanmış olduklarını görmek eğitimcileri sevindirip, şaşırtacaktır demişlerdir. Anlaşıldığı kadarıyla drama, öğrenme sürecinin yalnızca bir bölümüdür. Dramatik çalışmalar diğer sınıf etkinliklerini destekleyen nitelikte olmalıdır. Kendine güveni artırma, dil gelişimini destekleme, sosyal gelişim, hayal gücü ve konsantrasyon, eğitimde dramanın zihin engelli çocuklardaki olumlu etkilerinden sadece birkaçıdır (Bayhan, 1995).

Zihin engelli öğrencilere uygulanacak drama çalışmalarının amacı olmalı, daha çok günlük yaşantı ile ilgili konularda uygulamalar yapılmalıdır. Diğer sınıf etkinlikleri ile desteklenen drama çalışmaları zihin engelli öğrencilerin de kendine güvenini ve bedensel serbestliğini artırır, dil gelişimine yardımcı olur. Engelli çocuklar da drama yoluyla bir problemi kendi düzeylerinde algılama, çözüme ve açıklama olanağı elde ederler (MEB, 2007).

Öğrenmenin öncelikli şartlarından olan, etkin olma ilkesine en uygun eğitim yöntemlerinden biri de drama yöntemidir. Zihin engelli öğrencilerin eğitiminde drama yöntemi ise Türkiye’ de yeterince kullanılmamaktadır (Gönen, 1992: 136).

Dramanın zihin engelli öğrencilerin gelişimindeki olumlu etkisi bilinmekle birlikte bunu kanıtlayan çalışmalara çok rastlanmamaktadır. Özellikle zihin engelli öğrencilerin eğitici drama yoluyla eğitimlerine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmiştir. Eğitici drama günümüzde kullanımı yaygınlaşmakta olan bir eğitim yöntemidir. Eğitici drama tekniği çocuğu tüm gelişim alanlarında desteklemektedir. Normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi, zihin engelli öğrencilerin de farklı gelişim alanlarında desteklenmesi açısından drama oldukça önemlidir (Önder, 2009).

Alan yazın incelendiğinde dramanın tüm özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde kullanılabileceği, engelli öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesinde dramanın olumlu etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Ancak bu çalışmaların hangi engel grubundaki öğrencilere ve hangi gelişim alanlarında ne kadar etkili olduğu konusunda yeterli çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda zihin

engelli bireylerin temel becerilerinin geliştirilmesinde dramanın uygulanmasını sağlayacak olan ve alanda yapılacak çalışmalara yön verecek olan kişiler öğretmenlerdir. Drama uygulayıcısı ve lideri olarak öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Ancak bu alanda yapılan çalışmalar yeterli düzeyde değildir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi incelendiğinde bu konuda öğretmenlerin görüşlerinin alınarak yapıldığı çalışmalara fazla rastlanmamıştır (YÖK, 2017). Aynı şekilde araştırma yapılan diğer bilimsel çalışmalar incelendiğinde (makale, bildiri, kongre vs.) yeterince çalışma yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca, özel eğitim öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimde drama eğitimi almaması (seçmeli drama dersi olarak isteğe bağlı veriliyor olması), zihin engellilerde drama uygulamalarına ilişkin örneklerin yeterince bulunmaması, öğretmenlerin uygulamaları ya birbirlerinden görebilir ya da deneyimlemeden kendi tercihleri ile yürütmesi, dramanın yaratıcı yönü olması ve zihin engelli öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin düşük olması nedeni ile dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesinde kullanımına yönelik öğretmenler arasında kafa karışıklığı olması, zihin engelli öğrencilerde hangi becerilerin öğretiminde dramanın daha kullanabilir ve etkili olduğu konusunda araştırma ve literatür bilgisinin olmaması gibi sebeplerden dolayı dramaya gereken önem verilememektedir. Drama uygulayıcısı öğretmenlerin bu konudaki fikirleri ise bu alanda yapılacak çalışmalar için önemli katkı sağlayacaktır. Sonuçların gelecekte yapılacak uygulamalara katkı sağlayacağı ve alan yazındaki eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi zihin engelli öğrencilerin gelişiminde de drama oldukça önemlidir. Bütün çocuklar gibi zihin engelli öğrencilerde bir grubun üyesi olmak, o gruba katkıda bulunmak ve kendi katkısını kabul ettirmek ister (Gönen, Şahin, İpek, Tanju ve Celep, 1998). Drama ona bu fırsatı oluşturmak için ortam sağlar.

Dramanın uygulayıcısı olan öğretmenler, drama etkinliklerinin en önemli ögesidir. Öğretmen süreci tasarlayan, biçimlendiren, yöneten lider kişidir. Aynı zamanda süreç içindeki yönlendirmeleri yapan kişide öğretmenlerdir. Bu nedenle

drama lideri, sürecin diğer iki ögesi olan katılımcıların oluşturduğu drama grubu ve çalışılan mekana göre daha önemli, asaldır. Bu önem drama liderinin çalışma grubunu ve mekanı belirleme özelliğine sahip oluşunda yatar (Adıgüzel, 2006: 23).

Bu araştırmanın amacı, zihin engelli öğrencilerin, sosyal, duygusal, psikomotor ve dil gelişimi gibi temel becerilerinin geliştirilmesinde drama yönteminin kullanılmasının etkililiği konusunda öğretmenlerin algı düzeylerinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelerin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, çalıştığı kurum, çalıştığı sınıf, drama dersi alması, drama ile ilgili aldığı seminer ve süresi vb.) farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktır.

Araştırmanın alt amaçları;

1. Öğretmenlerin dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini (zihinsel, sosyal, duygusal, psikomotor ve dil gelişimi) geliştirmede kullanımına ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Öğretmenlerin dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarında yaşlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Öğretmenlerin dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarında özel eğitim alanında çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Öğretmenlerin dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarında çalıştıkları kurumlara göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Öğretmenlerin dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarında drama ile ilgili ders alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Öğretmenlerin dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarında drama ile ilgili kurslara katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Öğretmenlerin dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarında öğrencilerinin engel düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Eğitim bireyler için ömür boyu süren bir süreçtir. Bireyler eğitim sayesinde toplumun bir parçası haline gelirken toplumdaki değişim ve gelişime katkı sağlarlar. Eğitim bir haktır ve her çocuk yasaların kendilerine verdiği haklardan yararlanmalıdır. Bu nedenle toplumu oluşturan bireylerin özellikleri nasıl olursa olsun zengin eğitim şartları tüm çocuklara sunulmalıdır. Toplumlarda farklı özelliklere sahip özel eğitim ihtiyaç duyan bireyler vardır ki bu bireylerin toplumla uyumu çok önemlidir. Bu nedenle zihin engelli öğrencilerin öğrenme ve kendilerini ifade etmelerinde normallerden daha fazla yararlı olan drama mümkün olduğunca kullanılabilir (Gönen, 2003). Bu bağlamda araştırmadan elde edilecek bulgular;

1- Zihin engelli öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesinde dramanın kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri, drama yönteminin zihin engelli öğrencilerde kullanılabilirliğini ortaya koymasından önemlidir.

2- Hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerde ve orta ağır düzeyde zihin engelli öğrencilerde dramanın uygulanabilirliğine dair görüş ortaya koymasından önemlidir.

3- Drama ile ilgili verilecek kurs ve seminer çalışmalarında eğitim sunulacak öğretmenlerin yaş grubu, alanda çalışma süresi ve cinsiyet faktörünün etkisinin anlaşılması konusunda fayda sağlayarak yapılan çalışmaların verimliliğini arttıracığı düşünüldüğü için önemlidir.

4- Öğretmenlere verilen drama dersi, kurs ve seminer çalışmalarının etkililiğinin değerlendirilmesi konusunda görüş belirttiği için önemlidir.

5- Drama ile ilgili yapılacak olan kurs, seminer çalışmalarında etkili süre konusunda görüş sunarak katkı sağlayacağı için önemlidir.

6- Öğretmenlerin görüşleri ile drama uygulamalarının hangi kurumlarda ve kademelerde etkili olduğu konusunda görüş ortaya koyması ve hangi kademelerde uygulanamaması konusunun araştırılması açısından önemlidir.

7- Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitimde temel becerilerin öğretimi konusunda dramanın önemini kavrayarak yöntemi daha fazla kullanmalarına teşvik edeceği düşünüldüğü için önemlidir.

8- Dramanın özel eğitiminde kullanılması ile ilgili bazı yayınlar, kitaplar ve süreli yayınların öğretmenlere sağlanmasında katkı sağlayacağı düşünüldüğü için önemlidir.

9- Konu ile ilgili yapılacak akademik çalışmalara ışık tutacağı düşünüldüğü için önemlidir.

1.4.Varsayımlar

Araştırmada, öğretmenlerin araştırma sırasında kendilerine yöneltilen sorulara samimi cevaplar verdikleri varsayılacaktır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1- Araştırma sadece zihin engelli öğrencilerde drama ile ilgili görüş belirtmesi açısından sınırlıdır.

2- Araştırma, özel ve devlet okullarında görev yapan 370 özel eğitim öğretmeni ile sınırlıdır.

3- Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.

4- Araştırma bulgularının elde edilmesi, “Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeği” ve kişisel bilgi formu ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve

pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi, ifade eder (MEB, 2006).

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi, ifade eder (MEB, 2006).

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireyi, ifade eder (MEB, 2006).

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireyi, ifade eder (MEB, 2006).

Drama: Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde, bireylerin, bir yaşantıyı, bir olayı, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği 'oyunsu' süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır (San, 1991:558).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde drama ile ilgili kavramlar, dramanın tanımı, dramanın tarihçesi, günümüz eğitiminde dramanın yeri, zihin engelli öğrenciler ve drama, engel gruplarına göre drama, konu ile ilgili yapılan çalışmalar yer almaktadır.

2.1.Drama İle İlgili Kavramlar

2.1.1. Drama

Drama İngilizce bir kelimedir ve anlamı tiyatro edebiyatıdır. Drama tiyatronun araçlarını kullanan bir sürecin ismidir. Eğitsel amaçlarla tiyatronun araçları kullanılır. Önemli olan sürecin yaşanmasıdır, sonucunda ortaya gösterinin olması çok önemli değildir. Drama kullanımında temel amaç, insanın kendini başkasının yerine koyarak empati kurabilmesi, anlayabilmesidir. Eğitimde drama yönteminin kullanımı 19. yy sonunda başlamıştır. Modern eğitimciler çocukların en iyi yaşayarak, oynayarak öğrendiği gerçeğinden hareketle bu yöntemi geliştirmişlerdir (Sağlam, 1997).

Dramanın Türkiye’ de tanınması için büyük bir çaba ve emek harcayan İnci San dramayı, “doğaçlama ve rol oynama gibi tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde katılımcıların bir yaşantıyı, olayı, fikri, eğitim ünitesini, soyut bir kavramı, davranışı eski bilişsel örüntülerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oynusu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılması” olarak tanımlamaktadır (Tuluk, 2003).

2.1.2. Yaratıcılık

San’a göre yaratıcılık, yalnız zihnin düşünsel yetilerinden doğmamaktadır. Düşünmenin yanında, duyular, duygular, imgeleme gücü gibi yetiler ve tümünün birbirleriyle bağlantıları rol oynamaktadır. Bir anlamda bilinç ya da bilinç üstü bölgenin iki ana bölümü, imgelem (imagination, muhayyile) ile tüm duygusal yaşam

alanları yaratıcılıkta en önemli rolleri oynuyor görünmektedir. Buluşun, yeniliğin esas olduğu yaratıcılıkta, zihnin tüm yetileri, düşünceler, düşünme süreçleri, duygular, imgelem ve imgeleme etkileşim halindedir. Buluşa yönelen yaratıcı eylem, bu yapının tüm parçalarını bir araya getirir, birleştirir (San, 1979: 21).

Genel olarak yaratıcılık, daha önceden kurulmamış ilişkileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyma durumudur. Graham Wallis'e göre bu süreç dört ana bölümden oluşur: 1. Hazırlık dönemi, 2. Kuluçka dönemi, 3. Aydınlanma dönemi, 4. Gerçekleşme ya da doğrulama dönemidir (Tuluk, 2003).

2.1.2. Dramatik Oyun

Polisini (1994)'e göre, dramatik oyun, çocukların keşfettikleri ve hareketleri taklit ettikleri özgür bir ortamda oynanan oyundur. Bu tür oyunlar bir grubu gerektirir, bireysel değildir, anlıktır, süresi kestirilemez, temel olarak öykünmeye dayanır. Bir anda başlar ve bitişi belli olmayan, rollerin var olduğu senaryo ve metnin olmadığı doğaçlama ve rol oynama tekniklerinin kullanıldığı, gelişimini gündelik yaşantılarından alan bir süreçtir. Dramatik oyun, çocuklar arasında oluşan iletişim ve etkileşim içerisinde imgeleme dayalı oyun türlerini oluşturur. Çocukların oynadığı evcilik oyunları dramatik oyunların tipik örneğidir. Bu oyunlarda imgelemeye dayalı oyunlar daha yoğundur ve bu oyunlarda daha önceden hazırlanmış öyküler söz konusu değildir. Çocuklar çeşitli rolleri paylaşırlar, bir yetişkinin, liderin, öğretmenin herhangi müdahalesi olmadan bu rolleri istedikleri gibi oynayarak oyunu sürdürürler. Bu oyunlarda doğaçlama, rol oynama, kendiliğindenlik, konu, yaşantı gibi yaratıcı dramayı doğrudan ilgilendiren özellikler olmasına rağmen, canlandırmaların hemen hepsi bire bir taklide dayalı olması nedeniyle yaratıcı dramadan ayırt edici bir özellik taşırlar. “Taklit etmek dramatik oyunlarda önemli bir yere sahiptir. Davranış biçimleri olduğu kadar erken dönem dil gelişimi de çocuğun rol modellerindeki yetişkinler ve diğer çocuklar dahil taklidini temel alır. Çocuk, çevresinde olup bitenleri anlamak için ve bunların gelecekte kendisine yarar sağlaması adına etrafından gördüklerini, duyduklarını ve hissettiklerini taklit eder. Taklit etme, çocuğun kendisini yetişkin biriyle ya da bir

imgeyle özdeşleştirilmesi gereksinimini giderir. Bu bilinçli bir davranış biçimidir. Bu bağlamda yaratıcı drama öğretmenlerinin taklit etmeyi yaratıcı drama sürecinin sağlıklı bir parçası ve dramatik oyun yoluyla öğrenmenin bir yöntemi olarak görmelerini düşünmek yararlıdır” (Akt: Adıgüzel,2006).

2.1.4. Dramatizasyon

Dramatizasyon, yazılı olsun olmasın başı-ortası-sonu belli olan, bitmiş olan, katılımcının kendinden pek fazla bir şey katamayacağı bir öykü ya da durumun olduğu gibi, değişiklik yapılmadan aslına sadık kalınarak ve rol oynayarak canlandırılmasıdır. Katılımcıların bildikleri öyküleri ya da yeni öyküleri veya başlarından geçen olayları hareketlerle ve sözlü ifadelerle canlandırmalarıdır. Rol oynama ile dramatizasyon iç içedir. Dramatizasyonda karakter sayısı (canlı-cansız), karakterler arasındaki ilişkiler ve diyaloglar daha fazladır. Bu çalışma hiçbir zaman bir piyes çalışması gibi kurallara bağlı değildir. Katılımcıların sözleri ezberleme, tekrar etme mecburiyetleri yoktur. Katılımcılar içlerinden geldiği gibi hatta bazen öyküyü istedikleri gibi değiştirerek oynayabilirler (MEB,2013).

Dramatizasyon, bir duygu ve düşüncenin hareket, mimik, ses ve sözle anlatılmasıdır. Anlama ve anlatma yeteneklerini, kişiliği geliştirir. Eğitim ve öğretimin daha etkili, daha canlı ve daha kalıcı olmasını sağlar. Çocukların küçük yaşlardan başlayarak, bir satıcıyı, bir hayvanı taklit etmek, bir insanın gülünç bir hareketini canlandırmak şeklinde yaptıkları oyunlaştırma etkinliklerinden, örgün eğitimin bütün derslerinde yararlanılabilir. Dramatizasyon, her şeyden önce çocuklara neşe veren ve öğrencinin ilgisini çeken bir etkinliktir. Kelimeleri doğru söylemeye, sözü duygu ve düşünceye göre tonlandırmaya, topluluk karşısında konuşmaya, heyecanlan kontrol etmeye, vücudu ve yüzü, sözün anlamına göre hareketlendirmeye alıştıırır. Drama, yaşama sanatı, dramatizasyon ise oyunlaştırma, yaşanır hale getirir. Dramatizasyon çalışmalarında öğretmenin zamanı iyi planlaması ve oyun konusu hakkında öğrencilerin ön bilgiler edinmelerini sağlaması yararlı olur. Bu yapılırsa, çalışmalardan daha çok verim alınır (Kavcar,1983).

2.1.5. Eğitici Drama

Eğitici drama konusunda, farklı uzmanlar çeşitli tanımlar yapmışlardır. Lindvaag ve Moen'in (1980) genel tanımlarına göre, eğitim amaçlı drama; özel olarak düzenlenen yaşantıları somut bir şekilde hissetme yolu ile sosyal, evrensel ve soyut kavramların, tarih, edebiyat gibi konuların canlandırılarak anlamlı hale getirildiği, öğrenildiği bir eğitim tekniğidir. Eğitici drama, mümkün olduğunca esnek olmakla birlikte, temel kuralları önceden ve dışarıdan belirlenmiş, bir grupta yaşanan, yetişkin bir lider (örneğin öğretmen) tarafından yönlendirilen ya da en azından başlatılan ve çocuklar tarafından bir grup oyunu gibi algılanabilen etkinlikler bütünü olarak tanımlanmıştır (Önder, 2012:6-7).

Eğitici dramanın çizgilerini oluşturan ve etkinliğin kapsamını belirleyen kişiyi eğitici olarak belirtmiştir. Çünkü bu etkinlik eğitici dramadır, drama eğitimi değildir. Eğitici drama az sonra olacakları tahmin edemeden yaşama dair rolleri yeri gelince oynamak ve böylece yaşamı tanımaktır (Gönen, 1992).

Eğitici drama; önceden belirlenmiş açık ve net eğitim amaçları olan, tüm çocukların kendi öğretmenleri ile birlikte daha çok büyük motor hareketlerle yaptıkları, ifade etmeye, rol oynamaya, canlandırmaya ve tartışmaya dayalı grup etkinlikleridir. Eğitsel drama, yaratıcı drama ve psikodramayı da belirli oranlarda içerir. Çünkü eğitsel drama, çocuğun psikolojik yapı ve psikolojik yaşantılar konusunda bilinçlenmesini de, özel bir yetenek olarak yaratıcılığı kazanmasını da amaçlar. Özel sorunları olan bir grup çocukla çalışılmıyorsa, eğitsel drama kapsamında psikodrama benzeri çalışmalar, daha çok duyguların genel olarak tanımlanması, ayırt edilmesi, farkına varılması ve uygun şekilde ifade edilmesi ile bireysel ve grup halinde gevşeme, rahatlama üzerinde odaklaşır. Eğitsel drama ile yaratıcı drama arasındaki en önemli fark, eğitsel dramanın amacının oyun yaratma olmaması ve çocukların konuya eğitim amaçlı olarak katılmalarıdır. Başka bir deyişle, eğitsel dramada amaç, anlamak, farkına varmak ve öğrenmektir. Yaratıcı dramada ise temel amaç oyun yaratmasıdır (Önder, 2012: 4).

2.1.6. Psikodrama

Birçok grup çalışmasının amacı, yaratıcı drama gibi bireyin kendini tanıması ve çevresi ile ilişkiler kurup, çevredeki tüm olan bitenlere karşı bilgi kazanmasıdır. Bunlardan bir de psikodramadır. Psikodrama, grup terapi, sosyometri ve psikodramadan oluşan üçlü bir grubun parçasıdır. Temsilcisi Moreno'dur. Gerçeği dramatik yöntemler kullanarak bulmaya ve incelemeye çalışır. Bireylere, başkalarıyla olan ilişkilerini gözden geçirme, bu ilişkilerde yaşadıkları sorunları anlatma ve tanıma yeteneğini geliştirme ve alternatif çözümlerin farkına varma, bu alternatiflerden birisini seçme ona göre davranabilme becerisini artırma olanağı verir (Adıgüzel, 1993).

Kaner' e (1990)'e göre, psikodrama genellikle grup psikoterapisidir. Ancak bireysel terapiye de uygulanabilmektedir. Önceleri psikoterapi uygulamaları ile sınırlı olan bu yöntem günümüzde telkin ve tedavi aracı olarak kliniklerde, insan ilişkilerini geliştirme ve eğitim aracı olarak eğitim kurumlarında, endüstride, evlilik danışmanlığında, ıslahevleri ve hapisanelerde olmak üzere çeşitli kurumlarda hem çocuklara hem de yetişkinlere uygulanmaktadır (Karadağ ve Çalışkan: 2014: 50).

2.2. Dramanın Tarihçesi

Dramanın tarihsel süreç içindeki gelişimini dünyadaki ve Türkiye'deki gelişmesi açısından ele almak gerekir. Dramanın dünyadaki gelişimine bakıldığında John Locke 1697'de, "yaparak-yaşayarak" öğrenme fikrini ortaya atmış olduğu görülür. Daha sonraki yıllarda birçok taraftar bulan bu görüşün sahibi Locke, derslerin dikkat çekici olması için çocuklarda var olan oyun güdüsünden yararlanmak gerektiği üzerinde durmuştur. Rousseau, "Emil" isimli kitabında, öğrenciye her şeyi deneyim ile öğretmenin önemini vurgulamış böylece, düşünceleriyle öğrenci merkezli ve yaşantı yoluyla öğretim anlayışını başlattığı görülmüştür (Bıyık 2001).

Dram Yunanca'da eylem, drama ise bir yaşam biçimidir. Reformcu hareketlerle, eğitimde drama Fransa'da başlamıştır. J. J. Rousseau (1712-1778) bu akımın öncüsüdür. Rousseau dramayı yaygınlaştırmak için açık hava festivalleri

önermiş, katılımcı dramaya önem vermiş ve oyunda gerçek duyguların yaşanması gerektiğini savunmuştur. Rousseou'ya göre seyircilerin kendi kendilerini eğlendirmeleri, duyguların üstünlüğü, öznel, bilişsellik ve duyguları yaşamak önemlidir. Fransa'da romantik natüralizmin olduğu dönemde İngiltere endüstri devrimine yönelmiştir. Bu arada İngiliz eğitim sisteminde de değişiklik olmuş ve çocuğun içine bilgilerin boca edildiği boş bir kap gibi görülmesi, 1870'lerden başlayarak eğitimde yapılan yeniliklerle "çocuk merkezli eğitim" terimine dönüşmüştür. Bunun içinde ilerici okullar kurulmuş, bireysel duyarlılığın geliştirilmesi öngörülmüş ve 1889-1893 yıllarında açılan okullarla çocuk merkezli eğitime geçilmiştir. Eğitimde dramanın ilk uygulamaları bu okullarda görülmüştür (Gönen, Dalkılıç, 2002).

2.2.1. Türkiye'de Dramanın Tarihçesi

Aral vd.(2000) ve Bıyık (2001), Türkiye'de dramanın tarihçesine bakıldığında, Köy Enstitülerinde drama çalışmalarına benzer uygulamaların, okul temsillerinde verildiği ve işe yönelik eğitimlerin yapıldığı görülür. Milli Eğitim Bakanlığı'nda 1951 yılında dramanın önemini belirten bir rapor hazırlanmıştır. İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun yapılan müfredat programlarında, Türkçe derslerinde dramanın kullanılabileceğini belirtmesine rağmen, dramanın kullanılmadığı görülmüştür (akt: Yıldırım, 2011).

Türkiye'de eğitimde yaratıcı dramanın yakın tarihini 1980'li yıllar öncesi ve sonrası dönem olarak iki dönemde incelemek gerekir. Bunun nedenlerinden biri Türkiye'de yaratıcı drama alanındaki iki öncü insanın yaratıcı drama konusunda ilk buluşma tarihinin 1982 olması ve o güne kadar bilindiği sanılan aksine, çağdaş ve bugünkü anlamdaki yaratıcı drama anlayışının varlığını bu tarihte hissettirmeleridir. Bu açıdan bakıldığında eğer bu buluşma olmasaydı, Türkiye'de eğitimde yaratıcı dramamın yakın tarihi ya da başlangıç öyküsü bu dönemden çok daha sonraki zamanlara uzanabilecekti (Adıgüzel, 2008).

Çetinkaya (2005) göre, 1980'li yıllara kadar "drama" kavramı Milli Eğitim Bakanlığı'nda "temsil" ve "dramatizasyon" olarak yer alıyordu. 1980'li yıllarda,

Devlet Tiyatrosu oyuncusu Tamer Levent'in ergen ve genç gruplarıyla başlattığı "Eğitimde Drama" çalışmaları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerinden Prof Dr. İnci San'in katkılarıyla güç kazanmış ve sürdürülen çalışmalar sürekli gelişme göstererek, özellikle ezberci yaklaşım yerine, katılımcı, yaratıcı, yorumcu yaklaşım yaygınlık kazanmıştır. Günümüzde "Eğitimde Yaratıcı Drama" olarak yerleştirilmeye çalışılan kavram, ülkemizde de ileri dünya ülkelerindekine benzer bir gelişme çizgisine girmektedir. 1985 yılı bir bakıma Türkiye'de yaratıcı dramının çağdaş kullanımında kamuoyuna açılışın başlangıç yılıdır. Nitekim söz konusu yılda "Uluslar Arası Eğitimde Drama Semineri"nin ilki düzenlenmiş, 1986'dan bu yana sanat eğitimi kapsamında ve bir öğretim yöntemi olarak dramaya yer veren yayınlar çıkmaya başlamış ve çok sayıda lisansüstü tezler hazırlanmıştır (akt.: Yıldırım, 2011).

Eylül 1998'de Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunca yayımlanan Eylül 1998 tarihli tebliğler dergisinde, ilköğretim okulları seçmeli drama dersi 1-2-3 öğretim programı yayımlanmış ve 1997- 1998 öğretim yılından itibaren ders programlarında seçmeli ders olarak yer almıştır. Eğitim Fakültelerini Yeniden Yapılandırma Projesi kapsamında YÖK tarafından Okul Öncesi Drama ve İlköğretimde Drama dersleri de eğitim fakültelerinin lisans programlarında zorunlu ders olarak yerini almıştır (Karadağ ve Çalışkan, 2014).

2.3. Dramanın Tanımı

Drama pek çok şekilde tanımlanmaktadır: İnci San dramayı, "doğaçlama ve rol oynama gibi tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde katılımcıların bir yaşantıyı, olayı, fikri, eğitim ünitesini, soyut bir kavramı, davranışı eski bilişsel örüntülerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılması" olarak tanımlamaktadır (Tuluk, 2003)

Adıgüzel (1994) yaratıcı drama etkinliğini, drama yaşantısının somut olarak algılanması ile kişinin evrensel, toplumsal, ahlaksal ve soyut kavramları anlamlandırmasıdır diye tanımlamaktadır. Dramanın, bireyleri yaratıcı kılmak için

oyun, doğaçlama, oluşumlar, roloynama, öyküden oyun kurma ve diğer süreçleriyle devreye girmesi eğitim - öğretimde yeni bir boyut oluşturmuştur. Buna göre yaratıcı dramının tanımı yeniden gözden geçirildiğinde yaratıcı drama bir sanat eğitimi alanı, bir öğretim yöntemi ve eğitsel bir disiplindir (Öztürk, 2001).

Drama; öğrenmek, sahneye çıkmadan ve oyunda rol yapmadan yaşam deneyimini genişletmek demektir. İnsan içgüdüsünü hep “inançsız bir ertelemeye isteklidir”. Bu içgüdü ve kitabın kapağını ya da gözlerimizi açtığımız anda başlar ve bir hikâye veya oyun için hayallerimizin kontrolünü elimizden alan bir hareketi bekleriz. O harekete inanırız. Kovboyu atın üzerinde seyrediyoruz ve gerilimi hissederiz. Gerilim pusu yerinin çok yakınındadır. Daha filmin başında kimin erkek kahraman, kimin kadın kahraman ve kimin kötü adam olabileceğini tahmin etmeye çalışırız. Bir anlık bakışla kemerdeki tabancayı görülür, sonra şiddet gelecektir, şiddeti bekleriz, geleceğine inanırız. Bir çocukta bunun aynısını yapar. Bu içgüdüsel bir dramatikleştirilmedir. Bu durum okul gösterilerindeki kitapları boyama ya da bayan kostümlerine sahte mücevherler koymaya benzemez, ancak insanın doğasında yatar ki ilk defa kendi varlığından çıkarlar. İnsan kendi ‘durum’larından öğrenir, görür, okur, paylaşmanın heyecanını duyar (Karadağ ve Çalışkan,2014).

Ömeroğlu Turan ve Can Yaşar (1999) çocuk oyunlarından ve benzer etkinliklerden yola çıkarak, değişik yaşam durumlarını canlandırma, olayları yeniden yaratıp irdeleme, bu yaşam durumlarından bilgilenme ve öğrenmeye geçme çalışmaları drama olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle de, drama, katılımcıların uyarıcı bir materyale vücutlarını ya da seslerini kullanarak cevap vermeleridir (Akyol, 2001).

Drama sözcüğü içinde eylem olan her türlü etkinliği içerir. Bir yönüyle tasarımların eyleme dönüşebildiği oyunları da kapsayan drama, tüm eylemleri kapsadığı için birden çok insanın bir yaşam durumunu, canlandırmaya dayalı süreçlerde yeniden üretmeyi de geniş ölçüde kapsar. Bir ya da birden çok insanın birbirleriyle, doğayla ya da başka nesnelere etkileşerek yaşadıkları içsel ve dışsal devinimler drama ortamlarında ortaya çıkar. İnsanlar arasındaki çeşitli ilişki biçimleri, insanların diğer nesnelere kurduğu iletişim ya da etki ve tepkiye dayalı

durumlar da bu eylemler arasındadır ve bu durumlar aynı zamanda içinde çeşitli problemleri, gerilimleri barındırdığı için dramatik an ya da dramatik bir durumu da oluştururlar (Adıgüzel, 2006).

2.4. Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri

Geleneksel eğitim; bireyi, eğitim programının merkezinde tutar. Ancak, bireyi merkeze alan günümüz eğitim sistemi, çocukluk döneminden başlayarak çevresindekileri taklit eden, böylece yeni durumlara adaptasyon sağlayan diğer bir deyişle oyun oynama gereksinimini sona erdirmeyen “bireyi” temele alan yaklaşım demektir. Birey merkezli eğitimin, konu merkezli eğitimden farkı insanın oyunlar oynaması ya da izlemesi ile ilgili olan bir süreç olarak görülmesidir. Öğretmen oyundan ne kadar faydalanır, oyunu ne kadar etkili ve verimli kullanırsa oyun öğretmenin o kadar yardımcısı ve aracı olacaktır. İşte bu yönüyle drama, eğitim için oyunla sürdürülen bir etkinliktir ve bu özelliği ile eğitimin önemli bir yapı taşıdır (Adıgüzel, 1993).

Günümüz eğitimi yalnızca sınıfta olup bitenlerle sınırlı olmadığından bir eğitim programıyla ve bir grup içinde yürütüldüğü dramayı doğrudan içerir. Eğitimdeki yeni yaklaşımlar, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki karşılıklı ilişkilerde, problem çözme sürecindeki aşamaları gerçekleştirdiği ve eleştirel düşünmeyi sağladığı için dramayı önemli görmektedir (Gönen, Dalkılıç, 2002).

Gerek resmi eğitim programlarında gerekse özel sektörün eğitime, kültüre ve sanata yönelik tüm programlarında yaratıcı drama bir yöntem ve bir ders olarak yer almakta ve toplumun her kesiminden katılımcı bulmaktadır (Adıgüzel, 2008).

2.5. Dramanın Uygulama Basamakları

Drama etkinlikleri uygulanırken çeşitli uygulama basamaklarından geçilir. Bu aşamalar aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

- Hareket Çalışmaları
- Pantomim

- Rol Oynama
- Doğaçlama
- Müzikle Drama
- Hikâyelerden Oyunlar Oluşturma
- Tartışma ve Değerlendirme

2.5.1. Hareket alışmaları

Hareket alışmaları drama atölyelerin de ilk olarak yer verilen çalışmalardır. Bu çalışmalarda grubu oluşturan bireylerin birbiriyle bütünüleşmesine yönelik alıştırmalara yer verilir. Tanışma ile başlayan, güven kazanma, uyum sağlama, beş duyuyu kullanmayla devam eden ve gözlem becerisini geliştirmeye, bedenini, beynini duyumsamayla sürdürülen çalışmalar bu aşamada yer alır. Birbirleriyle ilgili kimlik bilgilerini tanıma ve tanışma etkinlikleri içinde öğrenen bireyler, daha sonra kendileriyle ilgili ipuçlarını yakaladıkları bir sürece girerler. Bu süreçte bireyin kendisi ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarını incelemesi, bu inceleme sonucunda karşıındaki bireyi de bu açıdan görmesi söz konusudur. Diğer taraftan bu süreçleri yaşamak aynı zamanda duyuların eğitimi ile ilgilidir. Göz duyarlığını geliştirme, dinlemeyi öğrenme, dokunma duyusunu kullanırken kendi iç sesinle düşünme, değişik tatlan ve kokuları onlar çevresinde bulunmadığında bile duyumsamaya çalışma bu etkinlikler içinde yer alır. Bu aşamada birey duyularının eğitilebileceğini görme fırsatı bulur (Üstündağ, 1998).

Edwards' e (2006) göre çocuklar, hareket çalışmalarında bedenlerini hareket ettirmekten ve kendi alanını keşfetmekten büyük zevk alırlar. Bu nedenle hareket, çok doğal bir ifade biçimi olduğundan okul öncesinde drama etkinliklerine başlamanın ideal bir yoludur. Hareket alışmaları, çocukların duyu ve düşüncelerini ifade etmeleri, güven duygusu kazanmaları, uzamsal farkındalık geliştirmeleri, fiziksel kontrol sağlamaları, vücutlarını tanımaları, vücut parçalarının görevlerini ve hareketlerini keşfetmeleri için fırsatlar sunmaktadır. Eğitimci hareket çalışmalarında; öncelikle güvenliği, ilgiyi ve katılımı sağlamalıdır. Çocuklar kendilerine güven veren, destekleyen bir ortamda yaratıcılıklarını ortaya koyarlar. Ayrıca, keşfetmek ve denemek için kendilerini özgür hissederler. Hareket çalışmalarına başlarken bilinen

şeyleri taklit etmek ya da hareketleri oluştururken vücutlarını kullanmalarını sağlamak çocuklara cesaret verecektir. Çocuklara hafif ve renkli eşarplar, ipler, fasulye torbaları ve çember verilebilir. Ayrıca, hareket çalışmalarında müzik, müzik aletleri ve ritim kullanılması çocukların uygulamalarında kolaylık sağlayabilir (Yıldırım, 2015).

Zihin engelli öğrenciler içinde hareket çalışmaları, vücutlarını tanımayı, vücutlarının bölümlerini öğrenmelerini ve beden kontrollerini geliştirmelerini sağlamak gibi birçok olumlu etkiye neden olacaktır. Aynı zamanda hareket çalışmaları sayesinde zihin engelli öğrenciler taklit becerilerini geliştirerek öğrenmeye daha açık hale gelebileceklerdir.

2.5.2. Pantomim

Olay, obje, duygu, düşünce ve yaşantıları söz kullanmadan hareketlerle (vücut dilini ve jestleri kullanarak) ifade etme sanatıdır. Dramaya başlamanın en iyi yolu olan pantomim, çocukların dikkatlerini vücut hareketlerine yoğunlaştırmaları açısından önemlidir. Pantomim yolu ile dramada canlandırılacak davranışlar, olaylar, nesnelere sınırsızdır. Pantomimde canlandırılacak durum ya da olayın çocuklar tarafından çok iyi anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle, çocukların yaş ve gelişim özellikleri önemlidir. Pantomimde basitten zora doğru ilkesi göz önüne alınmalı, somut ve günlük yaşama dönük tema ve olayların seçilmesine özen gösterilmelidir. Önce basit canlandırmaları gerektiren durumlardan başlanmalı, gitgide daha karmaşık ve üzerinde daha iyi düşünülmesi gereken durumlara geçmelidir. Pantomim, çocukların deneyimlerini, algıladıklarını hatırlamalarını ve zihinsel olarak oluşan imajlarına biçim vermek üzere yoğunlaşmalarını gerektirir. Pantomim, çocukların hareketleri, nesnelere ve duyguları hatırlamasını sağlayarak algı becerilerini ve hayal gücünü geliştirmektedir. Bu beceriler pek çok öğrenme çalışması için gereklidir ve basit pantomimler aracılığıyla geliştirilebilir. Pantomim sırasında çocukların vücut dilini kullanma, gözlem ve dikkat, problem çözme, zihinde canlandırma, farkındalık düzeyi, kendini tanıma ve ifade etme becerileri gelişmektedir. Bedenlerine hakim olma, hareketlerdeki koordinasyon ve başarı, çocuğun öz benliğini güçlendirir (MEB, 2013).

Pandomim çalışmalarında çocukların düşünceleri, vücut hareketlerinin tamamının katılımıyla anlatılırsa, beş ve altı yaşındaki çocuklar pandomimin doğal bir anlatım aracı olduğunu kolaylıkla anlayabilir. Anaokullarında yapılan yürüme, koşma sekme, zıplama gibi temel hareketler çocukları pandomime hazırlayan etkinliklerdir. Pandomim çalışmasının daha etkili olabilmesi için, müzik ve belirli bir ritim eşliğinde yapılmasında yarar vardır. Hareket ve rahatlama çalışmaları, çocuğu pandomim aşamasına hazırlamış olur. Pandomim etkinliğiyle, ilk defa karşılaşacak olan çocuklarla yapılan pandomim çalışmasında dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de çocukların bildiği basit bir olaydan başlayarak daha karmaşık olaylara doğru ilerleyerek yapılmasıdır (Sütçü, 2006).

Pandomim zihin engelli çocukların eğitimi için kullanılan tekniklerden biridir. Özellikle zihin engelli çocukların sözel olarak ifade edemediği ya da zorlandığı pek çok düşünce ve fikirlerin daha iyi ifade edilmesinde pandomim çalışmaları büyük kolaylık sağlamaktadır. Bunu uygularken önce basit hareketler seçilirse zihin engelli öğrenciler kendilerini daha iyi ifade edebileceklerdir.

Pandomimin süresi ve uygulama sıklığı, çocukların yaş ve gelişim düzeyleri ile yakından ilişkilidir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için, 10-15 dakikalık çalışmalar uygun olabilir. Pandomimde çocuk sayısı 15-20 kişiden fazla olmamalıdır. Pandomim bireysel dikkat gerektirdiğinden etkinlikler sırasında sınıftaki her çocuğun katılımı sağlanmalıdır (MEB, 2013).

2.5.3. Rol Oynama

Bir oyunda rol oynamak oyundaki bir karakterin duygularını ve düşüncelerini canlandırmak demektir. Rol oynama sayesinde çocuklar başkalarının kimliğine girerek, onların nasıl hissettiğini, düşündüğünü ve etkinlikte bulunduğunu yaşama fırsatı elde etmektedir. Rol oynama, çocuğun kendisini diğer kişilerin yerine koyma olaylara o kişinin gözünden bakmayı yardımcı olur (Arıkan, 2007). Bu anlamda zihin engelli öğrencilerde rol oynama sayesinde başkalarının duygu düşüncelerini anlamaya çalışarak empati kurma becerilerini geliştirebileceklerdir.

Önder'e göre, eğitici drama yönteminin en temel tekniği olan rol oynamanın yeri ve önemini ortaya koymanın iki temel yararından söz edilebilir:

1- Rol oynama tekniğini gereği gibi uygulayarak, çocuğun gelişiminde ve eğitiminde daha etkili olarak kullanılmasını sağlamak.

2- Rol oynamanın dayandığı temelleri göz önüne alarak tekniği daha ileri düzeyde geliştirmek.

Her iki yararın da sonuçta eğitici dramayı, amaçlara ulaşma konusunda daha etkili kılacağı söylenebilir (Önder, 2006).

Rol oynama etkinliklerine başlarken çocukların basmakalıp, yüzeysel karakterleri oynamalarından çok, farklı meslek gruplarından ve bu meslek grupları içinde de görevleri farklı olan insanlardan oluşmuş kişilerin toplum içindeki rollerini kavramaları çok önemlidir. Bu nedenle kişilerin mesleğiyle ilgili davranışlarından çok, kişilik özellikleri üzerinde durulmalıdır. Ele alınan konular, çocukların yaşantılarından seçilmelidir. Gerçekçi bir olay seçildikten sonra çocuklara tanımlanan rolleri almada gönüllü olup olmadıkları sorulmalıdır. Eğitimci, gönüllülerin yanında utangaç veya içedönük olanları da cesaretlendirip etkinliklere katılmalarını sağlamalıdır. Rol farklı şekillerde tanımlandıktan sonra, "Hangi rolü seçtin?", "Neden?", "En az istenilen rol hangisiydi?", "Neden?", "Roller kendini nasıl hissettirdi?", "Gerçek durumlarda bireyler kendilerini nasıl hissederler?", "Durumu düzeltmek için ne yapılabilir?" gibi sorularla roller tartışılabilir. (MEB, 2013). Gerçekçi olaylar üzerinden rol oynama tekniğinin uygulanması zihin engelli öğrencilerin etkinliğe daha kolay katılımını sağlayarak öğrencilerin içedönüklük, utangaçlık gibi sorunlarının azalmasını sağlayabilecektir.

2. 5. 4 Doğaçlama

Herhangi bir yazılı metin olmaksızın belirli deneyimlerin içten geldiği biçimde canlandırılmasıdır. Doğaçlama, dramada bireysel ve grup yaratıcılığının en çok ortaya çıktığı çalışmadır. Bu çalışmalar kesin olarak belirlenmiş bir süreci daha az kapsar çünkü süreç, yazarak ya da kaydederek değil zihinde canlandırılarak yaşanır.

Önceden ayrıntılar saptanmadığı için de özgün bir süreç olarak gerçekleşir. Diğer bir deyişle doğaçlamaların ana kaynağı bireyin kendi yaşantısıdır. Bu nedenle katılımcıların kendilerini rahatça ortaya koyabildikleri ve bireysel olarak keyif aldıkları bir aşamadır (MEB, 2013).

Tezel- Şahin (2003) doğaçlama, çocukları tanımının en kolay yoludur der. Bunun için günlük yaşamda karşılaşılabilen belli bir durum ya da olaydan yola çıkılabilir. Çocukların katkıları ve önerileri doğrultusunda olumlu-olumsuz çeşitli çözüm yolları ortaya konabilir. Böylece, doğaçlama etkinliği çocuklara konuya çeşitli açılardan yaklaşma ve sosyal sorunları çözebilme yeteneği kazandırır (Yıldırım, 2011).

Doğaçlama etkinlikleri için özellikle, eğitmeni çocuklara konularla ilgili kavramsal ön bilgiler için hazırlık yapmalıdır. Yapılacak doğaçlama etkinlikleri basit olmalı ve olay, konu, roller eğitmeni tarafından çok iyi bir şekilde tanımlanmalıdır. Bazen doğaçlamanın, belirli bir canlandırmanın yalnızca bazı kısımlarını kapsaması, bazı bölümlerin ise öğretmenin önerileri ve vereceği bilgiler ile tamamlanması isabet olabilir (Önder, 2012: 104).

Doğaçlama çalışmalarında, çocuklar yetişkinlere göre daha fazla zorlanabilir. Çalışmada canlandırılacak durum ya da olay daha önceden bilinse de çocuklar arasındaki konuşmalar kolay gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, doğaçlamayı uygulamak çocuklara rol oynamaktan daha zor gelmektedir (MEB, 2013). Bu aşamada zihin engelli öğrencilerin öğretmenleri drama lideri olarak çeşitli ip uçları vererek öğrencilerinin katılımını arttırmaya yardımcı olabilmelidir.

Doğaçlamalar sırasında müzik çalmak çeşitli ses efektleri vermek çocuğu konsantre edecektir. Çocukları belirli kalıplara itecek kostümleri giydirmek yanıştır. Çocuğa pelerin giydirmek hatadır. Ama çocuğun doğaçlama sırasında kazağını pelerin gibi kullanması güzeldir. Doğaçlamadan önce maske ve kukla kullanılarak çeşitli doğaçlamalar yapmak hem grubu kaynaştırma hem de, çocukların dikkatlerini toplamak için önemlidir. Eğitmen her zaman yapıcı olmalıdır (Arıkan, 2007).

2.5.5. Müzikle Drama

Özellikle daha önce hiç drama faaliyetine katılmamış çocuklar için başlangıçta bir müzik aracının ritmine uyarak yürümek (yavaş, hızlı tempo ile) önerilebilir. Böylece çocuklar drama için gerekli bazı becerileri kazanmış olurlar. Birçok drama etkinliği, müzik eşliğinde yapılarak, yaşantıların, duyguların ifade edilmesine güç katılabilir. Bu konuda önemli olan, canlandırılacak konuya, olaya ilişkin müzik parçasının uygun olarak seçilmesidir. Özellikle değişken tempolu, bazen yavaşlayan, bazen hızlanan müzik parçaları, hareketten harekete, durumdan duruma geçişi anlatabilmek için uygun olabilir. Rahatlama çalışmalarına eşlik eden müzik parçasının yavaş ve yumuşak ezgisi, çalışmaya yoğunlaşmayı ve rahatlama sağlamasını kolaylaştırabilir (Önder, 2012: 104). Zihin engelli öğrencilerinde drama etkinliklerine istekli katılmalarını sağlamak ve daha olumlu sonuçlar alabilmek için müzikle drama kullanılabilir.

2.5.6. Hikâyelerden Oyunlar Oluşturma

Hikâyelerden oyunlar oluşturma etkinliği, çocukların çeşitli resimlerden, nesnelere, durumlardan yola çıkarak kendi hikâyelerini oluşturmaları ve oluşturdukları hikâyeleri canlandırmalarıdır. Çocukların kendi hikâyelerini oluşturmaları onlarda var olan yaratıcı düşüncenin daha da geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda, çocuklarda karar verme, problem çözme gibi becerilerin kazandırılmasında da önemli bir yere sahiptir. Çocukların ortak bir amaç çerçevesinde birlikte iş yapabilme becerilerini desteklemektedir. Küçük gruplara ayrılarak yapılan çalışmalarda, tüm çocukların, “bir gruba ait olma” duygusunu yaşamalarına fırsat tanımaktadır. Bu duyguyu yaşayan, kendi kararları doğrultusunda ortaya çıkan hikâyelerini canlandırmaları çocukların kendilerine güven duymalarını sağlamaktadır. Çocuklar için tüm dramatik etkinlikleri uygulamış, programlarında diğer drama etkinliklerine yer vermiş ve çocukları drama çalışmalarına alıştırmış bir eğitimci artık çocuklarla hikâyelerden oyunlar oluşturma etkinliğine geçebilir. Çünkü pantomim, rol oynama ve doğaçlama etkinlikleri hikâyelerden oyunlar oluşturma etkinliğinin temelini oluşturan etkinliklerdir. Hikâyelerden oyunlar oluşturma etkinliğinin uygulaması sırasında çocuklar gruplara ayrılabilir. Her bir grup kendi

hikâyesini oluşturup canlandırmalarını yapabilir. Ya da her bir gruba bir olay örgüsünün birbirini tamamlayan resimleri tek tek verilerek olayın gerçekleşme zamanına uygun olarak sıra ile canlandırmaları istenebilir (Yıldırım, 2011).

Turla (2004) göre, etkinlik sırasında materyal kullanımı çocukların etkinliğin içine daha kolay girmelerine ve hikâyenin daha kolay şekillenmesine yardımcı olur. Kostümden kuklaya, farklı nesnelere maskelere, afişlerden resimlere pek çok materyal bu etkinliğe zenginlik katar. Seçilen resim ve fotoğraflarda öncelikle çocukların tanıdıkları bildikleri çevrelerden, yaşantılarından kesitler olmasına özen gösterilmelidir. Kullanılan resimler renk, şekil gibi kavramlar ve yeni kelimeler çocuğun karakterlerle tanışmada görsel bilgiler edinmesini sağlarlar. Hikâyelerden oyunlar oluşturma etkinliği eğitiminin müdahalesine gerek duyulmadan, kendiliğinden oluşmaktadır. Eğitimci eğer çocuklar gruplara ayrılacaksa gruplama yöntemlerini belirlemelidir. Belirlediği yöntemlerle oluşan grupların sınıf içinde bir araya gelerek yerleşmelerine rehberlik etmelidir. Böylece, eğitimci olası bir tartışmayı da önlemiş olur. Her grubun kendi hikâyesini oluşturması için çocuklara ihtiyaç duydukları süre verilmelidir. Eğitimci, bu süre içinde grupların yanlarına giderek ihtiyaç duydukları konularda onlara rehberlik edebilir. Daha sonra çocukların canlandırmalar sırasında kullanılabilecekleri materyalleri mekâna getirerek çocukların dikkatini materyallere çeker. Grupların canlandırmaları bitince eğitimci her bir hikâyeyi baştan anlatır. Eğer etkinlik sırasında çocuklar gruplara ayrılmayacaklarsa her bir canlandırma esnasında farklı çocukların rol alarak canlandırmalara katılımlarını sağlamalıdır (Akt.: Erbay, 2009).

Zihin engelli öğrencilerle yapılan hikayelerden oyunlar oluşturmada da yukarıda belirtildiği gibi karşılıklı sık çıkan aşına oldukları olaylar seçilmesinde fayda olacaktır. Daha basit hikaye, kart, resimler seçilerek zihin engelli öğrencilerin de daha etkili katkıları sağlanabilmektedir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin ihtiyaç duydukları konularda ara ara onlara rehberlik edebilmelidirler.

2.5.7.Tartışma ve Değerlendirme

Yaratıcı drama eğitiminde değerlendirme aşaması oldukça önemlidir ve drama çalışmalarından sonra kesinlikle bir değerlendirme yapılmalıdır. Eğitimci değerlendirmeyi çocuklar, plan ve kendisi açısından yapmalıdır. Yapılan bu değerlendirmeler daha sonra yapılacak olan drama etkinliklerinin planlanmasında ve uygulanmasında yol gösterici olacaktır. Çocuklarda değerlendirme yetisini geliştirme, etkileşimi sağlama, paylaşımında bulunma, yapıcı eleştiri yapabilme, drama çalışmasından olumlu duygularla ayrılma, yaşantıların ifade edilmesini sağlamaktadır (Akyol, 2003; Okvuran, 2008).

Etkinlikler sırasında düzenli olarak çocukların bireysel olarak değerlendirmesi önemlidir. Çocuğun yaratıcı drama etkinliklerinde, gelişim özellikleri ayrıntılı bir şekilde kaydedilmelidir. Çünkü yaratıcı dramanın, sosyal öğrenme, dil kazanımı, yaratıcılık, duygusal veya motor gelişim, kendini algılama ve öz saygı gibi farklı gelişim alanları üzerinde önemli bir etkisi vardır. Her yaratıcı drama etkinliğinden sonra gözlem ve kayıt tutmak grup çalışmasıyla ilgili bilgi sağlayabilir. Bu, öğretmene drama etkinlikleri için ne kadar süre tanıyacağı, konuların uygunluğu, tüm grubun ilgisi, drama çalışmasının nasıl bir yol izleyeceği gibi konularda yol gösterici olabilir. Eğitiminin kendini değerlendirmesi, zaman içindeki değişimleri kolayca görmesini sağlar (Yıldırım,2011). Zihin engelli öğrencilerin bireysel özellik ve farklılıkları dikkate alınarak tartışma ve değerlendirme bölümüne katılımları sağlanmaya çalışılmalı zorlandıkları anlarda ise drama lideri olarak öğretmenler zihin engelli öğrencilere karşı daha hoşgörülü bir tutum sergilemelidirler.

2.6. Dramanın Temel Bileşenleri

2.6.1. Drama Lideri/Öğretmeni

Drama lideri ya da öğretmeni yaratıcı drama sürecinin en önemli ve gerekli özelliklerinden biridir; zira katılımcıları oyun kuralları içerisinde sürekli yönlendiren, hem oyuncu, hem pedagoğ, hem de biraz psikoloğ olduğu belirtilmekte, liderin sanatsal, kuramsal ve öğretim bilgisi alanlarında yeterli olması gerektiği vurgulanmaktadır (San, 1996).

Drama lideri, bireysel farklılıkları dikkate alan, gelişim psikolojisi, ergen psikolojisi bilen, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak veren, öğrencilere başarılı olma fırsatı sunan, yaratıcı düşünebilen, drama kuramsal bilgisi ve rol oynama becerisi olan, öğrencilerle olumlu iletişim kurabilen drama dersini planlayabilme becerisi olan, her mekanda ve büyüklükteki grupla oynayabilme becerisi olan, olumlu bir sınıf atmosferi yaratabilen, çabaları olumlu yönde pekiştirebilen, öğrencilerin değerlerini tanıyabilen ve bu değerlere saygılı davranabilen kişiler olmalıdırlar (Okvuran, 2003).

Drama lideri/öğretmen yaratıcı drama alanında süreci tasarlayan, biçimlendiren, yöneten kişidir. Lider/öğretmen drama sürecinin en önemli ögesidir. Ancak yaratıcı dramada izlenen yolun son noktasını lider değil grup üyeleri, katılımcılar, öğrenciler belirler. Sürecin nasıl gelişeceğini ve nasıl sonuçlanacağını drama lideri bilemez ancak sürece giden yollarda bir engel, ilerleyememe durumu söz konusu olduğunda yönlendirme işlevini yerine getirir. Drama lideri, sürecin diğer iki ögesi olan katılımcıların oluşturduğu drama grubu ve çalışılan mekana göre daha önemli, asaldır. Bu önem drama liderinin çalışma grubunu ve mekanını belirleme özelliğine sahip oluşunda yatar. Bir grup çalışması içerisinde, bireylerin bir yaşantıyı ya da bir olayı kendi deneyimlerini de işin içine katarak eylemlerinde oynayarak canlandırması ve anlamlandırması, daha çok liderin tespitleri ile ortaya çıkar. Bu nedenle lider her şeyden önce drama tekniklerini ve oyunu iyi bilen, iletişime açık ve istekli, gerektiğinde tiyatronun tekniklerinden yararlanabilen, yaratıcı ve yeterli oyun dağarcığına sahip, grubun aynı zamanda üyesi olan, katılımcı, güven veren, doğal, çözümleyici kişidir. Drama liderinin oyunculuk ve tiyatro bilgisi eğitimi alması da önemlidir. Çünkü lider tüm katılımcılar, öğrencilerle birlikte onları yeni yolculuklara çıkarır, yeni buluşlara ilk adımı attırır (Adıgüzel, 2006).

2.6.2. Katılımcılar

San (1990), yaratıcı dramanın grup içerisinde gerçekleştirilen bir etkinlik olduğunu, katılımcıların öncelikle grup içi bir çalışmaya hazır olmaları, kendilerini rahat ve güvenli hissetmelerini, kendilerinde yeni ve farklı şeyler keşfetmeye

hazırlıklı olmaları gerektiğini ve bir bakıma bunların yeterli önkoşul olduğunu belirtmektedir.

O'Neil ve Lambert, (1991) drama çalışmalarında liderin büyük bir önemi vardır, ancak katılımcılar da önemli bir öneme sahiptir demektirler. Çünkü drama bireylerin katkıda bulunmasıyla inşa olmaktadır. Drama çalışmalarında lider de aynı zamanda grup üyelerinden birisidir. Drama çalışmaları sırasında katılımcıların yaşları, gelişim dönemi özellikleri, cinsiyetleri, ilgileri, gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Çünkü bunlar dramanın nasıl yönlendirileceğini ve dramanın süresini etkilemektedir (Akyol, 2001).

Dramada katılımcıların öncelikle kendilerini tanımaları gerekir zira dramanın gerçekleştirilebilmesi için grup içinde daha küçük gruplarla tartışma, eleştirme, fikir alışverişi yapma, değerlendirme gibi düşünsel boyutta çalışmalar yapılması gereklidir. Bunun içinde bireyin kendini tanıması, karşısındakini tanımaya çalışması ve kendini de karşısındakine tanıması gereklidir. Bunları başarılı bir şekilde gerçekleşmesi de katılımcının kendini rahat ve güvende hissetmesine bağlıdır (San,1990).

2.6.3. Mekan

Yaratıcı drama çalışmaları açık-kapalı hemen her mekânda yapılabilir. Yaratıcı drama mekanı, süreç boyunca lider ve katılımcılar kadar önemlidir. Lider, katılımcılar ve mekan arasında kurulacak bir etkileşim, yaratıcı drama çalışmalarının verimi açısından çok önemli bir yere sahiptir (Adıgüzel, 2006).

Dramanın yapıldığı mekân her şeyden önce katılımcılara güven veren, fiziksel olarak sınırlı ancak hayalî olarak sınırsız olan bir yer olmalıdır. Rahatlama ve konsantrasyon çalışmaları sırasında katılımcıların birbirlerine dokunamayacakları kadar geniş bir mekâna gereksinim vardır. Çok geniş alanlar ise öğrencilerin dikkatini dağıtabileceği için tercih edilmemelidir (Önder, 2010).

2.6.4. Düşünce (Konu)

Yaratıcı drama çalışmalarında konu, herhangi bir olay, soyut – somut bir durum, bir gazete haberi, yarım bırakılmış herhangi bir edebi metin, yazının tüm türleri, herhangi bir anı, fotoğraf, yaşantı, yani akla gelen her türlü fikir olabilir (Adıgüzel, 2006).

2.7.Dramanın Çocukların Gelişim Alanları İle İlişkisi

2.7.1. Çocukta Zihinsel Gelişim ve Drama

Çocuk oynayarak ve yaşayarak öğrenerek zihinsel gelişimini sağlar. Çocuk oynarken en öncelikli malzeme hayal gücüdür. Olmayan bir şeyi görmek, duymak, hissetmek, dokunmak, tadını almak ya da koklamak şeklinde gerçekleştirilen hayal etmek, zihinsel işlemleri gerektirir. Hayal gücü bir bakıma zihinde canlandırma olduğundan bilişsel gelişimin bir yönü zihindeki görüntüsüdür. Zihinde canlandırma ise ayırt etmeyi sağlar. Ayrıca çocuklar sunuların ötesini görmeye davet edildiklerinden yeni durumlar keşfetmeye farklı yaşantılar hissetmeye başlarlar. Bu durum çocuğun yaratıcılığını geliştirir (Karadağ ve Çalışkan,2014).

Zihin engelli öğrenciler drama ile hayal güçlerini geliştirebildikleri gibi görsel, işitsel, dokunsal algı gelişimlerini de arttırabileceklerdir. Drama aynı zamanda zihinsel engelli öğrencilere daha fazla gözlem yapabilme ve böylece kavrama, gerçek duruma genelleme yapabilme, yeteneklerini keşfederek ortaya çıkarma imkanı da sağlayabilmektedir. Drama zihin engelli öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırma, problem çözme gibi becerilerine katkı sunarak zihinsel gelişimlerini destekleyecektir.

2.7.2. Çocukta Sosyal-Duygusal Gelişim ve Drama

Oyun, çocukların kendilerini ifade etme yöntemidir. Çocuk gördüklerini, bildiklerini, deneyimlerini ve neşesini oyun aracılığıyla yansıtır. Bu nedenle, oyun oynamayan çocuğu tanımak zordur. Drama etkinliklerinin amacı, çocuğun her alanda kendini daha fazla tanımasına olanak yaratmaktır. Çocuk canlandığı bir kimsenin özelliklerine bürünürken, kendini ve insanları farklı açıdan görmeye çalışır. Drama etkinlikleri belli bir grup içinde yapılmaktadır. Grubun birbirini tanıması, rahat bir

çalışma ortamı ve özgür bir atmosfer sağlar. Ancak böyle bir atmosferde çeşitli sosyal roller alınıp, etkili faaliyetler yapılabilir (Gönen ve Dalkılıç, 2003).

Önder' e göre, dramada duygusal öğrenme söz konusudur. Bu dramanın psikolojik bir yapıya sahip olmasıyla ilgilidir (Önder, 2010). Çocuk araştırıp gözlem yaparak drama yoluyla dünyayı keşfederken duyguları, düşünceleri, beş duyusu ve benliğiyle olaya katılır. Küçük çocuklar için öğrenme sürecine bütün duyguların katılması önemlidir. Bunun yerine sözle verilen talimat yerine çocuğa hissettirmek bunun için duyguları kullanmak öğrenmeyi kolaylaştıran bir yöntemdir (Karadağ ve Çalışkan, 2014).

Dramatik etkinliklerde çocukların yorum, tartışma ve hareketlerle kendilerini rahatlıkla ifade etmesi onlara özgüven duygusu aşılar. Yapılan etkinlikler çocukların içlerinden geldiği gibi bağırp rahatlamalarını sağlamaktadır. Çocukların liderden sıkıldıkları bir ortamda yaratıcı davranmaları beklenemez. Bu nedenle lidere önemli görevler düşmektedir. Drama etkinliklerinde liderin oyun arkadaşı olması, çocukların özgürce hareket etmesini sağlar. Çocuklarla beraber oynayan, onları yönlendiren, gerektiğinde oyun dışında kalan lider çocuğa cesaret verir (Gönen ve Dalkılıç, 2003).

Zihin engelli öğrenciler drama yöntemi ile duygusal gelişimlerini besleyerek, duygularını fark etme, ifade etme, kendine güven duyma, arkadaşlarına ve yetişkinlere güven duyma, empati kurabilme becerilerini arttıracaklardır.

2.7.3. Çocukta Motor Gelişim ve Drama

Hareketli bir oyunu ilk kez oynayan bir çocuk, bir yandan zihniyle öğrenirken, bir yandan da kaslarıyla öğrenir. Aynı oyunu her oynayıpta, hem zihin hem de kaslar, o oyuna ilişkin hareketleri biraz daha pekiştirirler. Bunun sonucunda, bir çeşit kas belleği oluşur. Hareketli bir oyunu, pek çok kez oynamış olan bir çocuk, bir süre sonra, o oyuna ilişkin hareketleri zihnini fazla kullanmadan, kas belleğinin yardımıyla kolayca yapabilir. Kaslar, daha önce öğrenmiş oldukları hareketleri bilmedikleri hareketlere göre, daha kolay yaparlar. Bu rahatlık kas gelişimini hızlandırır, güçlendirir. Gelişimini sağlıklı kılar. Drama ve oyunda iç içe olduğu için drama onları bu yönde geliştirme sağlar (Kuru, 2009).

Baran'a (2001) göre, büyük kasların motor gelişimi baş, gövde kollar ve bacakların hareketlerini kapsamaktadır. Küçük kasların motor gelişimi ise, el ve ayak parmaklarının gelişimi ile ilgili becerilerdir. İlk beş yılda çocuklar kaba hareketlerin kontrolünü kazanırlar. Beşinci yıldan sonra ise kavrama, fırlatma, yakalama, yazma ve alet kullanma gibi daha ince hareketlerin koordinasyonu önem kazanır. Bu gelişim alanı tek başına elbette en önemli gelişim alanı değildir, ancak ileriki yaşlarda oldukça önemli bir alan olacaktır (Sütçü, 2006).

Kıbrıs'a (2000) göre, dramatik oyun sırasında çocuğun gözlediği veya yaşadığı olayları aşırı bir hayal gücüyle yeniden canlandırdığı görülür. Çocuk gerçekte yapamadığı şeyi oyun içinde yapıyormuş gibi olur. Kardeşini kıskanan veya annesine kızdığı için bebeğini döven çocuk bu yolla olumsuz duygularını ifade edebilir. Çocuğun değişik rolleri aldığı, çeşitli kimliklere büründüğü dramatik oyun onun sıkıntılarını, tedirginliklerini, korkularını ve özlemlerini yansıttığı bir anlatım biçimidir. Çocuk bunu çeşitli vücut hareketleriyle anlatır (Kıbrıs, 2000).

Çocuk doğduğunda, tepkiye hazır olma, hız, durgun hareket, eşgüdüm, dinamik dikkat ve esneklik gibi psikomotor yeteneklere sahiptir. Oyun ortamı bu yetenekleri sağlıklı bir şekilde geliştirir (Gül, 2012).

Küçük çocukların şarkı ve tekerlemelerin veya çalınan bir müzik parçasının ritmi ne göre hareket ettiklerini hepimiz gözlemişizdir. Çocukta çok erken yaşlarda başlayan bir duyarlılık, etkili bir eğitimde drama programıyla yaratıcı bir biçimde geliştirilebilir. Müzikle hareket, anaokulu müzik programının en önemli kısmıdır. Müzikli dramatizasyon ve yaratıcı dans gibi etkinlikler çocukların kas gelişim ve kontrolünü kazanmalarına yardım ederken, müzik dinleme bu yolla kendilerini ifade etmelerine de olanak sağlar (Sütçü, 2006).

Engelli olsun ya da olmasın bütün çocuklar için hareket çok önemli bir başlangıç noktasıdır. Piaget (1971)'in önemle üstünde durduğu gibi çocuğun zihinsel gelişimi kendi hareketleri yoluyla hız kazanır. Çevreyi keşfetme yolunda çocuğun en önemli dayanak noktası hareketleridir. Çocuk hareketler sayesinde çevresindeki birçok şeyi keşfeder ve öğrenir. Zihin engelli çocuklar için sonuçlar, gerçek hayatta

olduğu gibi drama sırasında da yapılan hareketlerden kaynaklanır. Hareketler, sonuçların farkına daha kolay ulaşılmasını sağlar. Örneğin, bir top gibi zıplama, yuvarlanma kendi bedeni yoluyla çocuğun bazı nesnelerin hareketlerini anlamlandırmasına yardım eder (Önder, 2009:106).

Normal öğrencilerde olduğu gibi zihin engelli öğrencilerde de drama yönteminin kullanılması onların psikomotor becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Drama etkinlikleri sırasında öğrenciler bedenlerini tanıyabilecekler, vücutlarının esneklik, denge, kas gevşekliğini arttırarak büyük e küçük kas motor becerilerini geliştirebileceklerdir.

2.7.4. Çocukta Dil Gelişimi ve Drama

Drama, çocuğun içinde bulunduğu grupla ilgili beceriler kazanmasını sağlar. Yani drama, grubu ve kendini, gruptaki yaşantılar aracılığı ile araştırmayı, keşfetmeyi sağlar. Bu keşfe katılanlar iletişime başvurmak durumunda kalırlar. Eğitici drama, sözlü iletişim aracı olan dilin gelişimi için, dili etkin kullanım konusunda, çocuğa fırsatlar sağlar. Dramaya, çocuğun aktif olarak katılabilmesi için, hem dili kullanması hem de hareket etmesi gereklidir (Önder, 2012:49).

Mc Caslin, (1999)'e göre bu gün birçok öğretmene göre yaratıcı drama çocukların dil edinimi desteklemek için etkili yöntemlerden biri olarak kabul görür. Canlandırmalar sırasında çocuklar anlaşılmak için birbirlerini dinlemek ve daha dikkatli konuşmaya ihtiyaç duyarlar. Bu durum çocukların doğal bir şekilde ses tonlarına, diksiyonlarına, konuşma hızlarına dikkat ederek iyi konuşma alışkanlıkları kazanmasını sağlayabilir. Yaratıcı dramanın bu özelliği dikkate alındığında, yaratıcı drama konuşma eğitimi için çocuklara konuşma egzersizi yapma şansı verir. Aynı zamanda süreç içerisinde çocukların bir dev, prens, kraliçe, yaşlı bir adam, öğretmen, anne, bebek, doktor, bir hayvan gibi rollere girmesi sağlanarak farklı konuşma türleri ile tanıştırılabilir. Yaratıcı drama sadece çocukların ifade şekillerini değil sözcük dağarcıklarının gelişimini de destekleyen bir etkinliktir. Yaratıcı drama süreci içerisinde çocuklar daha önce bilmedikleri yeni bir konu ile karşılaşabilir. Bu ilk deneyim çocukların süreç içerisinde ilk defa karşılaştıkları bu sözcükleri sıklıkla

kullanarak yeni sözcükler öğrenmelerini sağlayabilir. Soyut sözcüklerin öğreniminde de yaratıcı drama yöntem olarak kullanılabilir. Eğitimciler bu yöntemi kullanarak çocukların soyut sözcükleri ve kavramları hareketler yolu ile canlandırıp ifade ederek daha kolay öğrenmelerini sağlayabilir (Cömertpay, 2006).

İletişim sanatlarından biride eğitim amaçlı kullanılan yaratıcı dramadır. Çocuk drama çalışmaları içinde gözlemlendiğinde, dil becerilerinde oldukça etkin olduğu görülür. Çocuk bu etkinlikler içerisinde yer alırken düşünme, konuşma, dinleme, anlatma ve birbiriyle iletişim kurma becerilerini de kazanır. Bütün bu beceriler (plan hazırlama, problem çözme) kendi içinden ve diğerlerinden gelen. Uyarılara doğal tepkiler verirken elde edilir. Yine planlanmış etkinlikler sayesinde çocuk sesinin tonunu, yüksekliğini ya da alçaklığını, hızını ayarlayabilir. Çocukların kelime hazneleri: Yaratıcı drama sanatıyla, yaratıcı drama veya doğaçlamanın konularıyla, gelişebilir. Kullanılan materyal ve eğitim ortamı çocuklar tarafından tercih edilecek şekilde seçilir ve düzenlenir. Her etkileşim ortamı onlara yeni deneyimler ve yeni kavramlar kazandırır. Yeni kelimeler öğrendikçe de duygu ve düşüncelerini daha anlamlı ve kapsamlı biçimde ifade etmeleri kolaylaşır. Çocuklar öğrendikleri ve hoşlandıkları kelime ve cümleleri sık sık tekrarlarlar (San, 1991).

Zihin engelli öğrencilerde drama yönteminin kullanılması onların alıcı ve ifade edici dil becerilerini, dinleme becerilerini, beden dilini etkili kullanma, ses tonunu iyi ayarlama, sözel iletişim becerilerini artırma gibi becerilerine katkı sağlayabilecektir.

2.8. Zihin Engelli Öğrenciler ve Özellikleri

Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar zihinsel yetersizliklerinin ağırlık derecesine göre hafif, orta ve ağır şeklinde sınıflandırılmaktadırlar. Zihinsel yetersizlik gösteren çocukların % 90'na yakını, yetersizlikleri hafif düzeyde olan çocuklardan oluşmaktadır. Zihinsel yetersizlikleri orta ve ağır olan çocukların oranı ise % 10 kadardır. Luccasson ve diğ. (1992) açıklamasında, AAMR 2002 tanımına göre ise zeka geriliği: zihinsel işlevler ve kavramsa, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde görülen anlamlı

sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (Eripek, 2003:156-157).

AAIDD'nin 1992 ve 2002 tanımlarında ise zihinsel yetersizliğin tanımlanmasında göz önünde bulundurulmuş üç temel özellik bulunmaktadır. Bunlar;

Zihinsel işlevler; AAIDD'nin 2002 tanımına göre zihinsel yetersizlik, zihinsel işlevlerde önemli düzeyde normalin altında olma olarak tanımlanmaktadır. Zihinsel yetersizliğin belirlenmesinde zekâ testlerinden yararlanılmaktadır. Eğer standart bir zekâ testi kullanacak olursak, ortalama zekâ bölümü puanı 100 kabul edildiğinde, bu testten alınan ortalama puanın iki standart sapma aşağısında yer alan grup zihinsel yetersizliği olan bireyleri tanımlamaktadır. AAIDD'nin 2002 tanımında zekâ bölümü (ZB) 70 ve altında yer alma yani (-2) standart sapma altında yer alma zihinsel işlevlerde normalin altında kalmayı göstermektedir.

Uyumsal davranışlar: AAIDD'nin 2002 tanımına göre uyumsal davranışlar insanların günlük yaşamda işlevde bulunmak için öğrendikleri kavramsal, sosyal ve pratik beceriler toplamıdır. Uyumsal davranışlar geliştirilen uyumsal beceri ölçekleriyle değerlendirilir. Pratik uyumsal davranışlar (örnek; yemek yeme, giyinme), kavramsal uyumsal davranışlar (örnek; okuma-yazma) ve sosyal uyumsal davranışlar (örnek; kurallara uyma) gibi davranışlardan oluşmaktadır (Smith, 2007).

Destek sistemleri: AAIDD'nin 1992 yönergesinde gereksinim duyulan destek miktarına göre yeni bir sınıflama sistemi önerilmektedir. Bu yeni sistem zihin engelliliğin tanımlanmasında ve gruplanmasında zekâ bölümünden daha az damgalayıcı bir sisteme geçişi temsil etmektedir. Gereksinim duyulan destekler disiplinler arası ekip tarafından dört düzeye göre tanımlanmakta ve sınıflanmaktadır. (Luccasson ve diğerleri, 2002). Bireyin gereksinim duyabileceği destek miktarı aralıklı destek, sınırlı destek, yoğun destek ve yaygın destek olmak üzere dört grupta toplanmıştır (Özokçu, 2010).

2006 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi, ifade eder (MEB, 2006).

Zeka geriliği gösteren çocuklar genellikle ağırlık düzeylerine göre hafif, orta, ağır ve çok ağır şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Zeka bölümü puanlarına göre DSM-IV (2000)' te zihinsel yetersizliği,

- Hafif derecede zeka geriliği (50-55 ile yaklaşık 70 arası)
- Orta derecede zeka geriliği (35-40 ile 50-55 arası)
- Ağır derecede zeka geriliği (20-25 ile 35-40 arası)
- İleri derecede ağır zeka geriliği (20-25'in altında) şeklinde sınıflandırmıştır

(DSM-IV-TR, 2005).

2006 yılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde zihinsel yetersizliği olan bireyler; aşağıdaki maddelerde tanımlanmaktadır.

1. Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan birey;

2. Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan birey;

3. Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey;

4. Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey: Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan birey; biçiminde sınıflandırılmış ve özellikleri açıklanmıştır (MEB, 2006).

Zeka geriliğinin nedenleri, bireyin yaşamı boyunca birbirleriyle etkileşen ve /ya da kuşaklar arası aileden çocuğa geçen biyotıbbi etmenler, sosyal, davranışsal ve eğitsel risk etmenleri gruplarına ayrılabilir. Biyotıbbi etmenler, genetik bozukluklar ya da beslenme gibi biyolojik süreçlerle ilişkilidir. Sosyal etmenler, çocuğun

uyarılması ve yetişkin sorumluluğu gibi sosyal ve aile etkileşimiyle ilişkilidir. Davranışsal etmenler annenin madde bağımlısı olma gibi zarar veren davranışlarla ilişkilidir. Eğitsel etmenler zihinsel gelişimi ilerleten ve uyumsal becerileri arttıran aile ve eğitim desteğinin var olması ile ilişkilidir. Aynı zamanda bir kuşakta görülen etmenler bir sonraki kuşaktaki ürünleri etkileyebilir. Kuşaklar arası etkenler araştırılarak, uygun destekler sağlanarak risk faktörleri önlenabilir ya da olumlu şekle getirilebilir, gruplarına ayrılabilir (Eripek, 2003:163).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin genel özelliklerine değinmek gerekirse; Bıyıklı, vd. , (1995) göre, özel gereksinimli gruptan olan zihin engelli bireyler; yaşlarına göre denge kontrolü, esneklik, hız gibi fiziksel ve motor beceriler yönünden daha zayıftırlar. Özellikle ileri ve ağır zihin engellilerde bu durum sıkça görülmektedir. Bu bireyler sağlıklı akranlarına göre; kulak, baş, göz, parmak yapıları ve kaslarındaki güçsüzlük gibi sebeplerden dolayı denge problemleri yaşayarak, ince motor becerileri gerektiren işleri yapmakta zorlanmakta ve bunun sonucunda da koordinasyon bozuklukları yaşamaktadırlar (Kurnaz ve Çetin, 2017). Zihin engelli öğrencilerde drama yönteminin kullanılması öğrencilerde yaşanan bu tür geriliklerin azalmasını sağlayacaktır.

Eripek, (2003) göre, zihinsel yetersizliği olan bireyler grup olarak kendi içlerinde önemli bireysel farklılıklar gösterirler. Yine de bazı tipik bilişsel, sosyal, davranışsal, duygusal, fiziksel ve sağlık özelliklerinden söz edilebilir. Ancak buradan zekâ geriliği gösteren tüm çocukların bu özelliklere sahip oldukları anlamı çıkarılmamalıdır. Bu özellikler aşağıda açıklanmıştır.

Dikkat: Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde dikkat yaygın olarak görülen bilişsel problemlerden birisidir. Bireyin bir görevi öğrenebilmesi ve sürdürebilmesi öncelikle dikkatini o görev üzerinde toplaması, dikkat dağıtıcı uyarıcıları kontrol etmesi ve dikkatini sürdürmesi gerekir. Çocukların öğrenme sorunlarının birçoğu dikkat problemlerinden kaynaklanmaktadır.

Bellek: Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin pek çoğunun hatırlamada problemi vardır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hem kısa süreli bellekte hem

de uzun süreli bellekte bilgileri toplamada ve kullanmada problemleri vardır. Bilgileri kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarma ve belleğe depolamada güçlük yaşamaktadırlar. Yine bellekte var olan bilgiyi farklı ortamlarda kullanmada güçlük çekmektedirler.

Kendini düzenleme: Kendini düzenleme, bireyin davranışlarını düzenleme kabiliyetini gösteren geniş bir terimdir. Bu nedenle zihinsel yetersizliği olan bireylerin hatırlamada problemlerinin olmasının başta gelen nedeni kendilerini düzenlemede sorunlarının olmasıdır. Zihinsel yetersizliği olan bireyler yaşlılarıyla karşılaştırıldığında kendini düzenleme stratejilerini daha az sıklıkla kullandıkları görülmektedir.

Dil Gelişimi: Zihinsel yetersizliği olan tüm bireylerde genel olarak dil ve konuşma yetersizlikleri görülür. Basamak olarak normal yaşlıları gibi aynı süreçten geçseler de geçiş hızları daha yavaş olabilmektedir.

Akademik Başarı: Zihinsel yetersizliği olan bireyler akademik becerilerin her alanında yetersizlik göstermektedirler. Bu bireylerin bilişsel özelliklerindeki yetersizlik akademik başarıları üzerinde de olumsuz etki yaratmakta, bu da onların normal gelişim gösteren akranlarından geri kalmalarıyla sonuçlanmaktadır. Üstelik pek çoğu zihinsel düzeylerinden beklenilenin altında başarı sergileyebilmektedirler.

Sosyal gelişim: Bireyin ilerideki yaşamında toplumda uygun işlevlerde bulunma yeteneği her şeyin ötesindedir. Bu nedenle bazı otoriteler zeka geriliği durumunu akademik başarının yüksek olmasından çok sosyal rolleri yeterince başarabilme becerisine bakmaktadırlar. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde ise bu becerilerde problemler olabilmektedir. Mesala arkadaşlık kurma, benlik kavramı oluşturma gibi.

Güdülenme: Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bilişsel alanlarda süregelen problemler göstermeleri, onların güdülenme problemlerinin ortaya çıkmasına uygun bir ortam hazırlamaktadır. Geçmişte yaşanan başarısızlıkları ve kaygıları onların bir amaca ulaşmak için daha az çaba göstermelerine neden olmakta, güdülenmelerini azaltmakta, hata yapmaktan kaçınmalarına yol açmaktadır.

Genelleme: Zihinsel yetersizliği olan bireylerin genellikle akademik becerilerde genelleme sorunları vardır. Bu bireyler öğrendiği bir beceri ya da davranışı farklı becerilere, farklı kişilere ve farklı ortamlara aktarmada yaşadıkları güçlüklerden dolayı genellemede sorunlar yaşamaktadırlar.

2.9. Zihin Engelli Öğrenciler ve Drama

Zihin engelli öğrenciler, değişik düzeylerde öğrenme problemine sahip, zihinsel alanların genelinde ya da özellikle bazı alanlarda (hatırlama, konuşma, ilişki kurma, ayırt etme, ilişkileri anlama, kavrama, neden sonuç ilişkileri kurma vb.) güçlük yaşayan çocuklar olarak tanımlanabilir. Sözü edilen zihinsel güçlükler, bu çocukların okuma, matematik, dil öğrenme, yazı yazma gibi akademik alanlarda çeşitli yetersizliklerine, günlük yaşamda ise, tehlikelerden kaçamama ya da korunamama, akranları ve yetişkinlerle doyurucu ilişkiler kuramama, gereksinimlerini kendi başına karşılayamama gibi zorluklar yaşamalarına neden olabilir. Sayılan bu güçlükler nedeniyle, zihin engelli öğrencilerin eğitilmesinde, genel eğitim ve öğretim yaklaşım ve yöntemlerine olduğu kadar, özel yaklaşım ve yöntemlere de gereksinim vardır. Bu yöntemlerden biri de eğitici dramadır (Önder, 2009: 17).

Zihin engelli çocuğun bir özelliği hayal gücünü kullanmada ve soyut fikirlerle uğraşmadaki yavaşlığıdır. Bazı öğretmenlere göre, zihin engelli bir çocuk normal çocuklarla aynı sınıfta bulunduğu daha zengin bir hayal dünyasına sahip olmaktadır. Ancak yine de “gelişmeleri yavaş olacaktır” düşüncesi yaygındır. Zihin engelli çocuklarla çalışan eğitimci, çocuğun dramatik oyununu yönlendirebilir ve tepkilerini belirtebilir. Bununla birlikte sık sık çok kısa zamanda çok şey bekleme hatasına düşebilir. Her etkinlikte olduğu gibi yaratıcı drama çalışmalarında da zihin engelli çocuklar diğer çocuklardan daha fazla yardım ve teşviğe ihtiyaç duyarlar. Bu çocuklar tecrübelerini daha sık tekrarlamak, sonuçta kendine güven duymayı öğrenmeli ve kendi çabalarının ne kadar küçük olursa olsun kabul edilmesinden tatmin olmalıdır. Yaratıcı drama uygulaması sırasında rol yapma onun hayal gücünü kullanmasını öğrenmesine, yeni tecrübelerle hazırlanmasına ve sözel iletişim için

daha sağlam bir temel oluşturmasına yardımcı olabilir. Drama aktiviteleri dinleme ve dikkat becerilerinin gelişimine de katkıda bulunmaktadır (Gönen vd.1998).

Zihin engelli çocuk da diğer normal çocuklarda olduğu gibi gerçek hayatı model alarak oyunlarına yansıtmaktadır. Bu durum zihin engelli çocuklarda daha yavaş meydana gelebilir. Tüm çocuklar oyunları ile hayallerini gerçekteştirme fırsatı bulurlar. Ritim, dramatik oyun ve pandomim zihin engelli çocukların eğitiminde birçok eğitimci tarafından oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Jennings, 1992 Mc Caslın, 1990). Bu tekniklerin uzun bir zaman surecinde geliştirilerek, uyarlanması zihin engelli çocuklara hem duygusal tatmin hem de fayda sağlayacaktır (Bayhan, 1995).

Özel eğitime gereksinimi olan çocukların eğitiminde dramanın kullanılması, bu çocukların kendilerine güven duymayı öğrenmesini ve bir gruba dahil olmanın getirdiği tatmini yaşamasını sağlayacaktır. Ayrıca çocukların drama yoluyla hayal güçleri gelişecek, yeni deneyimlere karşı hazırlıklı olmayı öğrenebilecek ve iletişim kurmak için bir alt yapı oluşturabileceklerdir. “Dinleme ve gözlem yapma” becerileri gelişecek dikkatlerini daha uzun süreli olarak toplayabileceklerdir (Biçer, 2012) .

Eğitici drama, aslında tüm çocuklar için uygulamada yararlanılabilecek genel bir eğitim yöntemi olmakla birlikte, zihin engelliler için de kendine özgü koşul ve ilkelerle uygulanması gereken bir yöntem olarak belirlemektedir. Bütün çocuklar gibi, zihin engelliler diğer engel tiplerine sahip olan çocuklar için de oyun bir ihtiyaçtır. Hem yaşamla ilgili her şeyin zararsızca denenerek öğrenildiği, hem gerginliklerin rahatladığı hem de zaman zaman sıkıcı hâle gelen yaşama zevk ve heyecan katmanın bir yolu olarak oyun ve oyuna benzeyen tüm diğer etkinlikler (drama gibi...) engelli ya da engelsiz bütün çocuklar için çok değerlidir (Önder, 2009).

Oyun, eğitilebilir zihin engelli öğrenciler için hem bir öğretim aracı hem de zevk alarak katıldıkları bir faaliyet olarak yer almaktadır. Aynı zamanda ödüllendirici bir yöntemdir. Bir çocuğun gelişiminde oyun önemli bir rol oynamakta iken, zihin engelli çocuklar için bu önem biraz daha artmaktadır. Yaratıcı ifadeler ve bu ifadelerin algılanmasında kullanılan teknikler, oyun, drama, danstır. Oyun, doğal

yollarla çocuğun çevresini keşfedip, duygularını, düşüncelerini ifade etmesidir. Kişilik gelişiminde oyun, bireyin kendini anlamasını, güdülenmesini, oyun içindeki aktivitelerde özgürce hareket edip, dikkatle inceleme yapmasını sağlayacaktır. Oyun terapi ise uygun zamanda kullanılması gereken, çocukların gerilimli oldukları, duygularını rahatlıkla ifade edebilmelerini sağlayan güvenli ortamlarda yapılan bir terapi olmalıdır. Oyunda rol ise duyguları, faaliyetleri, içinde bulunulan durumu vb.de dramatik oyunların değişik formlarda sergilenmesini sağlar (Gönen vd.1998).

Zihin engelli öğrenciler, engel türü ve düzeyine bağlı olarak başkalarıyla iletişim kurmak ve sosyalleşmek gibi becerileri yerine getirmede büyük sorunlar yaşamaktadır. Tüm bu sorunlar başta depresyon olmak üzere çok sayıda psikolojik semptom ve kendine güven eksikliğine yol açmaktadır. Geleneksel öğretim uygulamalarında çoğunlukla zihin engelli öğrencilerin akademik yetersizliklerinin yanı sıra psikolojik ve duyuşsal olumsuzlukları katlanarak devam etmekte ve kalıcı hale gelmektedir. Tüm bu olumsuzluklar öğrenme güçlüğüne artırmakta ve onlara öğretmek için daha fazla çaba ve zaman ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle, bu öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde etkili yönetimlerin işin içerisine sokulması ve gerekli müdahalelerin ve önlemlerin alınması gerekmektedir. Tüm zihin engelli öğrenci gruplarında yukarıda sayılan istenmedik değişkenleri en aza indiren ve onları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme ürünlerine aktif bir şekilde yönlendiren en önemli yöntem dramadır (Surujlal, 2013) .

Engelli çocuk ve bireylerin eğitilmesinde kuşkusuz öğretmenlerin sözel anlatımlarından ve çeşitli etkinliklerin yer aldığı çalışma sayfalarından da yararlanılacaktır. Ancak şu bir gerçektir ki, oyun ve drama, çalışma sayfalarından ve öğretmenin anlattıklarım pasif olarak dinlemekten daha zevklidir. Bu nedenle de çocukların daha dikkatle kendilerini verdikleri etkinlikler genellikle oyuna benzeyen etkinlikler ve drama uygulamalarıdır (Önder, 2009: 18).

Yaratıcı dramayı sınıflarında zihin engelli çocukların eğitiminde kullanan öğretmenlerin ana amaçları; dil gelişimini desteklemek ve sosyal gelişimi teşvik etmektir. Dramanın niteliği engelli çocuklarla çalışırken onu elverişli bir araç yapmaktadır. Eğitilebilir ve öğretilebilir zihin engelli çocukların öğretmenleri

tarafından sıklıkla kullanılan aktiviteler, ritimler, pandomim ve dramatik oyundur. Normal gelişim gösteren çocuklarda kullanılan ve uzun bir sürede geliştirilen tekniklerin adaptasyonları hem kısa süreli bir tatmin hem de uzun süreli bir yarar sağlar. Zihin engelli öğrenciler ile yaratıcı dramayı başarılı bir biçimde kullanan bir öğretmene göre en iyi ipuçları (materyal olarak kullanılması amacıyla) zihin engelli bir çocuğun bulunduğu bir sosyal ortamda çok kısa süreli olarak gözlemlenmesiyle elde edilir. Örneğin, bir lokantaya giriş; yiyecekleri ısmarlama ve yeme; bir otobüs, tren ya da uçakla seyahat etme; giyinme- soyunma gibi aktiviteler o yaştaki bir çocuğun ustalaştığı günlük basit aktivitelerdir (Gönen vd.1998).

Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar pandomim ve dramatik oyunla bakkal, postacı, çiftçi ve anne-baba gibi isimleri daha iyi öğrenip oynayarak canlandırabileceklerdir. Drama, sadece çocuğun kendini ifade etmesini değil aynı zamanda kendi kendini disiplin ve kontrol etme duygularını da kazandığı bir eğitim şeklidir (Biçer, 2012) .

Genel olarak eğitimciler, geleneksel yöntemler olan sözlü tekrarlar, çalışma sayfaları ve yönergelere ağırlık verseler de drama oyunu, rol oynama ve etkileşim sayesinde çok etkili öğrenme fırsatları sunar. Drama oyununun sağladığı önemli avantajlardan birisi, drama sırasında çocuğun kendisini rahat ve güvende hissetmesidir. Çünkü diğer etkinliklerin çoğundan farklı olarak, drama oyunu sırasında çok açık ve net biçimde doğru ve yanlış yoktur. Çocuk için önemli olan gruptaki diğer çocuklara katılmak ve bedeni yolu ile deneyim kazanmaktır. Engelli çocuklar, yanlış yapma riskini hissetmeden, kendilerini güvende hissederek yeni durumlara katılırlar. Başarısızlık riskine girmeden kararlar alıp, davranış sergilemek gelişimsel açıdan yararlıdır. Çocuğun gelişmesini sağlayan en önemli etkenlerden birisi, fiziksel ve sosyal çevrede yeni uyarıcıları keşfetmek, nesne ve olayları anlamlandırmasıdır. Bunun içinse çocuğun fiziksel ve sosyal çevrede kendini rahat ve güvende hissetmesi gerekir. İşte bu nedenle drama oyunlarında yanlış ve doğru peşinde koşmaktan çok her çocuğun özgürce, kendini güvende hissederek oyuna katılması sağlanmaya çalışılmalıdır. Özellikle engelli çocuğun başarısızlık durumunda daha da içine kapanabileceği düşünülürse, yanlış ve doğruya çok fazla

takılmamanın önemi anlaşılır. Engelli çocukların gelişimlerini daha da hızlandıracak olan, onların cesurca ve güvenle yeni denemelere, öğrenme yaşantılarına girip çıkmalarıdır (Önder, 2009: 18).

Gardner (1985) dramının her türlü öğrenme ortamında, özellikle öğrencinin kaynaşması için sosyal bir sanat ortamı oluşturduğunu ileri sürmüştür. Dramanın eşsiz sosyal niteliklerini tanımlarken: "Çocuklar açısından başkalarıyla, en azından izleyici kitlesiyle ve grubun diğer üyeleriyle etkileşim kurması gerçeği dramaya çok özel bir lezzet katmaktadır " demiştir. Dramatik oyun, katılımcıların cezalandırma olmadan riskleri deneyimleyebilecekleri benzersiz bir ortam sağlar. Drama etkinliklerinde ifade edici bir dille konuşan zihin engelli öğrenciler, engellenmeden akranlarının pek çok açıdan yeteneklerine yaklaşık olarak sahip olduklarını hayal etme fırsatı ortaya çıkarmaktadır (Gardner, 1985: s.303).

Uygun ve güvenli sosyal davranışlar sergilemeyen bireyler, arkadaşlık ve ilişki kuramazlar, izole olurlar. Çocuklara güvenli etkileşimle ilgili dramalar oynatılmalıdır. Örneğin yabancı kılığına girmiş iki yetişkin bir çocuğa "sana şeker vereceğim benimle gel" derler. Çocuklar (izleyenler) doğru davranışın ne olabileceği konusunda akıl yürütürler. Özellikle zihin engelli öğrencilerin toplumun içinde yaşayabilmeleri için, olası tehlikelerden kendilerini koruyabilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Burada verilen örnekle olduğu gibi, kendilerine yönelik, tehlikeli olabilecek tekliflere karşı nasıl davranmaları gerektiğini dramatizasyon yoluyla öğrenmeleri mümkün olabilir (Önder, 2009: 18)

Dramada çocuğu yönlendirmek için zihin engelli çocuğu tanımak ve özelliklerini bilmek çok önemlidir. Dramada zihin engelli çocuktan geri iletim beklenenden daha sonra alınabilir. Drama uygulamalarında zihin engelli çocuğun diğer çocuklardan daha çok yardıma ve güdülenmeye ve daha fazla ve sık tekrara ihtiyacı olabilir (Bayhan, 1995: 47).

Drama farklı özellikteki çocukların eğitilmesinde değişik olanaklar sağlayabilir. Çeşitli engellere sahip çocuklar için de etkili bir eğitim tekniği olarak önerilmektedir (Hardison, 1995; Conroy, 1996). Örneğin, Conroy, okul öncesi

dönemdeki engelli çocuklara, özellikle sosyal davranışların kazandırılmasında, gelişimsel olarak uygun etkinliklerin yararlı olduğunu bildirmiştir. Her türden sorunları olan çocuklar için drama etkinlikleri uygulanabilir. Kendini yapabildiği kadarıyla ifade eden, gruba dilediği kadarıyla katılabilen, önerileri dikkate alınan, kendi gibi olmasına izin verilen her özellikteki çocuk dramadan yararlanabilir. Ancak, drama etkinliklerine katılım konusunda belirleyici olan, çocuğun engel türüne bağlı olarak, dikkat süresi, sözel anlatım becerileri, algılama kapasitesi ve bedensel hareket yeteneğidir. Çeşitli drama etkinlikleri, çocukların söz konusu nitelikleri dikkate alınarak gerekli değişikliklerle uygulanırsa, çocuklara daha çok katkısı olabilir. Örneğin, elleri ile kavrama konusunda güçlüğü olan çocuklar, isim çalışmaları sırasında birbirlerine top yuvarlamak yerine, gevşek doldurulmuş küçük fasulye ya da pirinç torbası atabilirler. Birbirlerine top atmak konusunda güçlükleri varsa, masanın kenarında oturarak, masa üzerinde topu birbirlerine yuvarlayabilirler ya da yere oturarak topu yerden yuvarlayabilirler (Önder, 2012: 55).

Dramada özel eğitime gereksinimi olan çocuktan geri iletim beklenenden daha sonra gerçekleşebilir. Drama uygulamalarında, özel eğitime gereksinimi olan çocuğun, diğer çocuklardan daha çok yardıma, güdülemeye, daha fazla ve sık tekrarlara gereksinimi olabilir. Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar da normal gelişim gösteren çocuklar gibi oynarken oynadıkları rolü yaşarlar. Oyun sırasında duygularını ortaya çıkarırlar, kendilerini ifade etme fırsatı yakalarlar (Biçer, 2012).

Ritmik ve hareketli oyunlar, harekete yönelik mükemmel aktivitelerdir. Bunlar hayal gücünü motive ederken büyük kasların kullanımına yardımcı olur. Basit hikâyelerin canlandırılmasına ise çok daha sonra başlanır. Zihin engelli çocuk bir gruba katılarak kendini daha rahat hissetme imkânı bulur. Bu çocuklar büyük bir ihtimalle engellenme ve farklı olma duygusunu yaşamışlardır. Bu nedenle onların ödüle ve teşvike olan ihtiyacı normal gelişim gösteren bir çocuktan daha fazla olacaktır. Çocuk gruptan ayrılıp belli bir karaktere (kendinden başka biri olmaya) bürünmeye ilgi gösterdiği zaman bir sonraki adıma hazır demektir. Şimdi genel grup aktiviteleri yerine bireysel rollere başlanabilir. Bu aşamada eğitimci sadece uyarıcı

olmakla kalmamalı aynı zamanda basit ve açık yönergeler vermelidir. Örneğin; Karakter kim? Nasıl yürür? Ne yapıyor? vb. (Gönen vd. 1998:17) .

O' Rourke' e (2002) göre drama tekniği, tüm yaşlarda ve sınıf seviyelerinde kullanılabilir. Küçük çocuklar da drama çalışmalarında başarılı olabilmektedirler Buna bağlı olarak zihin engelli öğrencilerin de normal gelişim gösteren çocukları daha yavaş takip ettikleri düşünüldüğünde; dramanın zihin engelli öğrencilerin eğitimde de kullanılabileceği düşünülebilir. Diğer sınıf etkinliklerini desteklemesi gereken dramatik çalışmaların zihin engelli öğrencilerdeki olumlu etkilerinden birkaçı; kendine güveni arttırma, dil gelişimini destekleme, sosyal gelişim, hayal gücü ve yoğunlaşma, olarak sıralanabilir (Bayhan, 1995).

Zihin engelli çocukların kendilerine güven duygularını kazanmadan kendilerini ifade etme özgürlüğünü kazanabilmeleri, hareket ifade eden kelimeleri kullanmaları ve farklı cinsiyetlere ait rolleri alabilmeleri mümkün değildir. Genellikle yaratıcı dramanın erken dönemde kullanılması uygun görülmez. Ancak bununla beraber bu çocukların eğitiminde ilk hedefin iletişim ve sosyal gelişim, ikinci hedefin de sanat olduğu unutulmamalıdır. Zihin engelli çocuğun doğrudan oyuna katılması onu zora sokabilir. Ancak zamanla oyuna alışma süresi tamamlanarak oyuna katılan çocuk için bu uygulamalar, sosyal gelişime fırsat tanıma, duygusal rahatlama ve bir öğrenme yolu olması bakımından faydalı olacaktır. Kısacası, önce emekleyip sonra yürümeyi öğrenen çocuklar gibi zihin engelli çocuklar da zamanla, uygulanan drama teknikleri ile bizi hayrete düşürebilirler (Gönen vd, 1998: 14-15).

2.9.1. Zihin Engelin Düzeyi ve Drama

Zihin engelli bireylerle drama uygulamaları yapılırken engelin tipi ile ilgili tanımlamalar adlandırmalar, öğretimle ilgili genel uygulamalara rehberlik etse de, öğretmen öğrencinin bireysel özelliklerini ve davranışlarını dikkate alarak bireysel eğitim programları hazırlamalıdır. Çocuğa konan tıbbi tanıya göre değil, bireysel özellikleri dikkate alınarak drama uygulamalarını hazırlamak daha işlevsel olacaktır. Eğitici dramayı uygularken bu ilke temel alınmalıdır. Önemli olan çocuğun otistik ya da down sendromlu olmasından çok bireysel özellikleridir. Bu ilkeden hareketle

zihin engelli bireylerin eğitici dramadan yeterince faydalanabilmeleri için; dikkat edebilme, yönerge alabilme, taklit yapabilme, belleğinde tutabilme, davranışları gösterebilme gibi temel beceri ve niteliklere sahip olmaları gerekir. Genel olarak eğitici drama, hafif ve orta düzeyde zihin engele sahip çocuklarda daha etkili olarak uygulanabilir. Ağır düzeyde zihin engeli olan çocukların yararlanması zordur. Hafif ve orta düzeyde zihin engele sahip çocuklarda uygulanırken öğrenme özelliklerine uygun daha basit uygulamalar ya da üst seviyede uygulamalar yapılmalıdır. Örneğin eğer çocukta konuşma davranışı hiç yoksa drama oyunundan sonra yapılan soru cevap tartışmalarından faydalanması zor olabilir. Ancak gene de, bu çocuklarla da oynanan oyun ile ilgili de sözel iletişim kurulmaya çalışılmalıdır (Önder, 2009:151).

2.9.2. Zihin Engelli Öğrencilerle Drama Çalışmaları Yapılırken Dikkat Edilecek Noktalar ve Yapılacak Drama Uygulamalarının Özellikleri:

Drama sayesinde öğrenciler topluma uyum sağlayabilmekte ve hayatlarında karşılaştıkları olayları somut bir şekilde uygulayabilmektedirler. Aynı şekilde zihin engelli çocukların da diğer normal çocuklarda olduğu gibi gerçek hayatı model olarak oyunlarına yansıtmakta olduklarını ifade etmektedir. Ancak bu durum zihin engelli öğrencilerde daha yavaş meydana gelmektedir. Bütün çocuklar gibi zihin engelli öğrenciler de bir gruba dahil olmak, ona katılmak ve grup tarafından kabul görmek isterler. Zihin engelli çocuğun bir özelliği de hayal gücü ve yaratıcı düşüncede yetersiz olmasıdır. Dramada çocuğu yönlendirmek için zihin engelli çocuğu tanımak ve özelliklerini bilmek çok önemlidir. Dramada zihin engelli çocuktan geri iletim beklenenden daha sonra alınabilir. Drama uygulamalarında zihin engelli çocuğun diğer çocuklardan daha çok yardıma, güdülenmeye, daha fazla ve sık tekrara ihtiyacı olabilir (Bayhan, 1995: 47).

Dikkatli ve ağır ağır dramatik oyuna yönlendirilen zihin engelli çocuklar, basit öyküleri oynamaya hazır hale gelirler. Ayrıca bu çocuklar vücut organlarının işlevlerine yönelik kelimeleri de öğrenirler. Planlama oyun ve ödüllendirme işlemi normal gelişim gösteren çocuklarla aynıdır. Bu çocukların görevlerinin daha basit olacağı ve daha uzun zamanda öğrenebilecekleri unutulmamalıdır. Zihin engelli çocuklarla ilgili bütün aktivitelerde unutulmaması gereken önemli bir nokta, bu

çocukların ilgi ve ihtiyaçlarıdır. Dramatizasyon için seçilen öykü basit ve açık, ilgi çekici ve çocuğun yaşamına anlam veren özellikler taşımalıdır. Onların ilgi alanlarını genişletirken tanımlayacakları ve ifade edebilecekleri yeni kelimeler içeren çok değişik öyküler kullanılmalıdır (Gönen vd, 1998: 14-15).

Drama etkinlikleri konusunda belirleyici olan, çocuğun engel türüne göre, dikkat süresi, sözel anlatım becerileri, algılama kapasitesi ve bedensel hareket yeteneğidir. Drama etkinlikleri hazırlanırken çocukların özel yetenekleri ve sorunları dikkate alınmalıdır (Önder, 2009).

Uygulanan drama etkinliklerinin bir amacı olması ve çocukların gelişimine yararlı olması için günlük yaşantılar ile ilgili konular üzerinde çalışılmasının gerekliliğini ifade etmektedirler. Zihin engelli öğrencilerle yapılan drama etkinliklerinde günlük yaşama ait çalışmaların yapılmasının öneminin yanında; bu çalışmalar sırasında ipucu vermenin ve çocukların kendilerini ifade etmeleri cesaretlendirmenin de önemi büyüktür (Gönen ve Uyar, 2000). Gönen'in (1998) ifade ettiği gibi; zihin engelli öğrencilerin drama çalışmalarına adapte olabilmesi için çocuğa alışma süreleri verilmeli ve çocuğu birden bire drama çalışmalarının içine katmamalıdır. Ayrıca zihin engelli öğrencilerle yapılan tüm çalışmalarda olduğu gibi drama çalışmalarında da tekrarlara yer vermek gerekmektedir.

Gönen (1998) eğitici drama etkinliği sonunda yer alan tartışma bölümünün uygulanması sırasında ise zihin engelli öğrencilerin anlayabileceği ve cevap verebileceği kadar kolay sorular sormak önem taşıdığını ifade etmektedir. Kendini sözel olarak ifade edemeyen zihin engelli öğrencilerin, sorulara, vücut dilini kullanarak cevap vermesi yönünde desteklenmesi çocuğun kendine güveninin artmasını sağlayacaktır. (Dibek, 2003). Dramada yapılan hareketlerle çocuk, vücudunun kontrol, eşgüdüm ve becerilerini geliştirir, vücudunu tanır, ritim duygusunu geliştirir, vücudunu amaçlı olarak kullanmayı öğrenir.

Drama; hareket, konuşma ve hayalî dramatik çalışmayı içermektedir. Öğretmen yapıcı etkinliği cesaretlendirirken, aynı zamanda bazı materyallerin tahrip edilmesine de müsaade etmelidir. Drama, çocuğun sık sık şiddet ve saldırganlığını ortaya

çıkarmasına da fırsat sağlamalıdır. Öğretmenin bu durumda, grubu uygun bir şekilde gerçeğe döndürmesi gerekir. Hayal, yapmacık ve inanılmayana geçici olarak razı olma çocuğun dramatik oyununda görülür. Çocuk kendisine ve çevresindeki dünyaya güven duymaya başladıkça, tecrübelerin sembolik sunumlarına duyulan ihtiyaç da azalmaya başlayacaktır. Gerçek hayat, çocuğun keşfetmesi ve maceraya atılması için ona sayısız fırsatlar sağlar. Zihin engelli çocuk, tecrübeleri ile, makinelerin nasıl çalıştığı, bitki ve hayvanların nasıl büyüdüğünü öğrendikçe, gerçek ve hayal arasındaki farkı da ayırt eder. Burada dramanın amacı, sadece hayalî hikâyeleri canlandırmak değil hikâyenin ortaya attığı sorularla, düşünme derecelerini derinleştirmek, zihinsel boşalımı ve kendini ifade edebilmeyi sağlamaktır. Ayrıca, drama, çocuğun niçin ve nasıl sorularını sormasına yardımcı olur. Geziler yapmak ve olanları sonradan yeniden canlandırmak, mevsimlerde yaşanan değişiklikler sosyal güven ve dili geliştirmeye yardım eden fırsatlardır. Bu çocukların öğretmenleri drama yaparken eğitim verdiklerinin farkında olmayabilirler. Dramanın eğitimde kullanılması, çocuğun daha iyi anlama ve düşünmesine yardım eder. Hayal gücü sınırlı olan çocukların mümkün olduğu kadar çok ve gerçek şeyi tanımasına, görmesine, dokunmasına ve kullanmasına fırsat tanınmalıdır. Fakat, onlar yine de çevre hakkındaki bilgileri derinleşene kadar, gerçek olan ile olmayan arasındaki farkı muhtemelen göremezler (Gönen, 2003).

Drama çalışmalarının başında zihin engelli öğrenciler gruba uyum sağlamakta güçlük çekebilirler. Bunu ortadan kaldırmanın yolu çocuğa ödül vermek ve onu teşvik edip cesaretlendirmektir. Jerry Artsinger, zihin engelli öğrencilerle yapılan drama çalışmalarında dikkat edilecek noktaları şu şekilde sıralamıştır:

1. *Zihinsel geriliği olan çocuklar taklit etmeye (taklit edecek birine) ihtiyaç duyarlar. İlk başlarda ne yaptığını taklit edip, sonrasında kendi fikirlerini pekiştirebilirler. Bu anlamda onlara model olma durumundasınızdır. Onları yaptığımız şeyi yapmaya davet edin.*

2. *Yapılan hareketlere dikkat çekin. Örneğin öğrencilere “git” deyince hareket etmeyi öğretin. Ve sonra “git” deyince ne yaptıklarını açıklayın.*

3. *Devamlı geribildirim verin.*

4. *Sürekli devam etmeleri, çaba sarf etmeleri için olumlu pekiştireç verin.*
5. *Aktiviteleri dikkatlice sıralayın. Basit ve kolaydan zor ve komplekse doğru.*
6. *Aranızda güven oluşturun.*
7. *Öğrencilerin sıra ya da sandalyelerinde oturarak başlayın*
8. *Final aktivitelerinizin mutlu bitmesine dikkat edin.*
9. *Döşemelere yerleştirilecek zemin ya da harita gibi yenilikleri kullanın.*
10. *Basit aktiviteler düzenleyin.*
11. *Hareket ve dansı kullanın.*
12. *Bir aktivite ile, birçok basit mimikleri kullanabilirsiniz.*
13. *Bir önceki drama etkinliklerini, sonrakilerde öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanın.*
14. *Çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak, yardım edecek şekilde hikayeleri tekrar yazın.*
15. *Hayali olarak bir şeyi tarif ederken, mümkün olduğu kadar somut(şekil, renk, ebat gibi) kavramları kullanın ve tanımlayın.*
16. *Öncelikle Bireysel Eğitim Planlarınız için ders planınızı dikkatlice yazın (Akt: Dibek, 2003).*

Zihin engelli çocuklar, gerçeğe daha yakın tutulmak zorunda olduklarından öğretmenleri onlara gerçek uyarıcı bulmakta güçlük çekebilir. Ancak, yeme-içme, soyunma-yatma, uyuma-uyanma, giyinme gibi çocukların günlük hayatlarında ve hayali oyunlarında sık görülen etkinlikleri, öğretmenler dramatik durumlara kaynak olarak kullanabilirler. Sıcak ve soğuk şeyleri yeme ve içme, sevdiği ya da sevmediği yiyeceği yeme, gülme-ağlama, yiyen ve içen hayvanları izleme, yeme ve yürümelerini taklit etme, çevreyi incelemek için yürüyüşe çıkma gibi etkinlikler, çeşitli ortamlarda farklı şekilde kolaylıkla oynanabilir. Örneğin; karlı havada yürürken güneş çıkabilir ya da çaya seker yerine yanlışlıkla tuz konulabilir. Her durum, yeni bir tecrübedir. Bilhassa ziyaretler ve ziyaretçiler dramatik etkinliklerin kaynağıdır. Öğretmen, bu etkinlikleri çocukların duygusal ve zihinsel gelişimine yardımcı olmak, ev ile okul yaşantısını birbirine yaklaştıracı dramatik çalışma yapmak için kullanabilir. Bu çalışmalar sırasında açık ve kesin olunması, karışık fikirler verilmemesi ve fiziksel temas kullanılması gerekir (Gönen, 2003).

Mentzer ve Boswell (1995) zihinsel ve davranışsal bozuklukları olan çocuklarda drama ve yaratıcı dramaya dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin etkinliklere katılım, yaratıcılığın geliştirilmesi, sosyal ve psikomotor öğrenmelerde önemli katkıları olduğunu belirtmişlerdir (Mentzer ve Boswell, 1995). Warger (1985) yaratıcı dramanın öğrenme gücünü çeken öğrencilerin sosyal ve sözlü dil becerileri üzerindeki etkilerini analiz eden çalışmasında bu yöntemin aktif olarak kullanıldığı ve sistematik bir programın uzun süreli olarak uygulandığı gruplarda çocukların sosyal ve iletişimle ilgili becerilerinin anlamlı düzeyde arttığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Kariuki ve Honeycutt (1998) çalışmaları yaratıcı drama ve sanatsal aktivitelerin yoğun olarak uygulamaya konulduğu zihin engelli gruplarındaki öğrencilerin dersin kazanımlarında yüksek düzeyde gerçekleşme ve özellikle temel dil becerilerinde anlamlı artışlar gözlemlenmektedir.

Dramatik aktivite sırasında problem ortaya çıkabilir. Bunların çözümü yine çocuklar tarafından yapılır, sonra bunu diğer problemler de takip edebilir. Eğer oyun gürültüyü gerektiriyorsa bu engellenmemelidir. Öğretmen, disiplini sağlamak için zil, davul gibi bir alet kullanabilir. Bu alet çocukların dikkatlerini toplamaları için uyarı vazifesi görür. Birden fazla özürlü olan çocukla çalışırken yardımcı olması için, odada başka yetişkinler de bulunabilir. Bu, çocukların kişiliğini kazanmasına yardım eder. Etkinlik bittikten sonra rahatlama dönemi gelir. Bunun için de sakin müzik eşliğinde hareket yapılabilir. Her şey bittikten sonra ise yapılan etkinliğin tartışması yapılmalıdır. Diğer çocuklar gibi, engelli çocukların da sevgiye, zamana, sabır ve saygıya ihtiyaçları olduğu unutulmamalıdır (Gönen, 2003).

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1 Türkiye’ de Yapılan Araştırmalar

Literatür taramaları sırasında ülkemizde, zihin engelli öğrencilerde drama ile ilgili çok fazla kaynağa ulaşılamamıştır. Yapılan çalışmalarda özel gereksinimli bireylerde dramanın daha çok sosyal beceri ve dil gelişimine etkisi gibi alanlarda araştırmalar yapıldığı zihin engelli öğrencilerin eğitiminde dramayla öğretimin

önemine dair öğretmen görüşlerine dayalı bilimsel çalışmaya rastlanmamakla birlikte beceri öğretimini kapsayan bazı araştırmalara rastlanmıştır.

Aşağıda “özel eğitim ve drama”, “zihin engelliler ve drama” , “zihin engelliler ve beceri öğretimi” ile ilgili yapılan çalışmaları konu alan bazı araştırmalar sunulmuştur.

Akfirat (2004), Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisini araştırmış. Bu çalışmanın amacı, yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisini araştırmaktır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel çalışmalarda önemli bir karıştırıcı değişken olan “Hawthorne etkisi”nin kontrol edilmesi önemlidir ve bu etkiyi kontrol etmek için plasebo kontrol grubu kullanılmıştır. Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler Okulu’ndan seçilen araştırma grubu, 10-12 yaşlarındaki (10 kız, 10 erkek) 4. , 5. ve 6. sınıfa devam eden işitme engellilerden oluşmuştur. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken cinsiyete göre yansız atama yolu seçilmiş, 10 öğrenci deney, 10 öğrenci kontrol grubuna atanmıştır. Araştırmacı tarafından, 4. 5. ve 6. sınıf, sınıf öğretmenlerine araştırma konusunda bilgi verilmiştir. Uygulamadan önce öğretmenler öğrencileri için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği’ni cevaplamışlardır. Daha sonra deney grubuna sosyal beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki deneklerle, deney grubuyla çalışma süresine eş değerde drama dışında etkinlikler yapılmıştır. Ölçek öğretmenler tarafından, uygulamanın bitiminden bir hafta ve 3,5 ay sonra verilerin analizi için tekrar cevaplandırılmıştır. Verilerin analizinde, tek yönlü kovaryans analizi, ilişkili örneklem için t testi kullanılmış, anlamlılık derecesi olarak .05 alınmıştır. Veri analizleri sonucunda yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının 10-12 yaş işitme engellilerin, “İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır” ve “Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder” becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğu, izleme çalışmasında da bu etkinin sürdüğü tespit edilmiştir.

Avcıoğlu (2012), araştırmasında, Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Drama Yöntemlerinin

Etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın amacı, zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri (kendini tanıtırma becerisi) kazandırmada ve becerileri genellemede işbirliğine dayalı öğrenme ortamında kullanılan drama yönteminin etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu çalışmada, tek-denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya üç zihinsel yetersizliği olan çocuk ve dokuz akran olmak üzere, toplam on iki çocuk seçilmiştir. Sadece hedef çocuklara ilişkin araştırma verileri toplanmış, akranlara ilişkin araştırma verileri toplanmamıştır. Araştırmanın sonucunda, zihinsel yetersizliği olan çocukların kendini tanıtırma becerisini kazandıkları, uygulama sona erdikten sonraki birinci, üçüncü ve dördüncü haftalarda da kullanabildikleri ve devam ettikleri okuldaki akranlarına serbest oyun etkinliklerinde genelleyebildikleri görülmüştür.

Dibek'in (2003) yaptığı çalışmada, 7-11 yaş öğretilbilir zihin engelli öğrencilerde eğitici dramının kelime kazanımına etkisinin saptanması amaçlanmıştır. Deney- kontrol gruplu ön test-son test ölçümlerine dayanan deneysel desenli bir çalışma olan çalışmada; bağımsız değişken olarak belirlenen "eğitici drama programına katılma"nın; bağımlı değişken olan "kelime kazanımı" üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya katılan denekler, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen İstanbul'da yaşayan, 7-11 yaşları arasındaki öğretilbilir düzeyde zihin engelli 18 çocuktur. Bu çocuklar gerekli temel akademik becerilere sahip olmaları ve yönerge alabilmeleri nedeniyle seçilmişlerdir. Çocukların 9'u deney, 9'u kontrol grubuna random olarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara Peabody Resim-Kelime Testi uygulanarak; tanımadıkları (resimlerini doğru olarak gösteremedikleri) kelimeler saptanmıştır. Bu kelimeler arasından, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların en az %50'sinin bilmediği kelimeler belirlenmiştir. Bu kelimeler arasından seçilen ilk 20 kelime ile ilgili eğitici drama etkinlikleri hazırlanmıştır. Programın uygulanması sırasında; deney grubundaki zihin engelli öğrencilere, seçilen kelimeler ile ilgili olarak hazırlanan drama etkinlikleri 8 hafta süresince uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklarla ise; deney grubundaki çocuklarla geçirilen süreye eş olarak dil gelişimi etkinlikleri yapılmıştır. Araştırmanın hipotezleri doğrultusunda yapılan istatistiksel analizler sonucunda

araştırmanın bulgularına bakıldığında; eğitici drama programı uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarının kelime dağarcığı arasında fark görülmezken, uygulama sonrasında deney grubundaki çocuklar lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Seçilen 20 kelime ile ilgili istatistiksel analizler sonucunda, deney grubunda ve kontrol grubunda gelişme olduğu görülmekle birlikte, deney- kontrol gruplarının son test farklarının deney grubundaki çocuklar lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Daha önce yapılmış olan bazı çalışmalar bu araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu genel sonuç, konu ile ilgili yeni araştırmaların, daha büyük gruplarla ve farklı eğitici drama programlarıyla, yapılmasına yol göstermektedir. Zihin engelli öğrencilerde kelime kazanımını ve buna bağlı olarak alıcı dil gelişimini işaret eden bu araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, ümit verici bir görünüm ortaya çıkmaktadır. Bundan sonra yapılacak olan konunun daha farklı yaşlardaki engelli çocuklarla ve daha farklı değişkenlerle araştırılmasıdır.

Eldeniz (2005), zihin engelli öğrenciler için drama yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğini incelemiştir. Öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Özel eğitim sınıfına devam eden ve drama için ön koşu becerilerine sahip iki sınıftan toplam sekiz öğrenci tespit edilmiştir. Sınıflardan biri random yöntemi ile deney grubu olarak belirlenmiştir. Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (7-11 yaş) sınıf öğretmeni tarafından doldurularak ön test verisi elde edilmiştir. Hafta içi her gün 30-35 dakikalık oturumlar şeklinde toplam 69 oturum olarak uygulanmıştır. Son test verileri için ölçek yine sınıf öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Ön test ve son test verileri t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, drama yöntemi doğrultusunda hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkili olduğu görülmüştür.

İpek'in (1998) yaptığı araştırmada, zihin engelli öğrencilerin sosyal gelişimleri üzerinde eğitimde dramının etkisini incelemek amacıyla bu araştırma yapılmıştır. Bu amaçla özel eğitim kurumlarına devam eden ve gelişimsel olgunluk düzeyi Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesi'ne göre 3-4 yaş düzeyinde olduğu belirlenen 17 zihin engelli çocuk araştırma kapsamına alınmıştır. Zihinsel engelli bu çocukların sosyal gelişimlerini değerlendirmede ön test olarak Vineland

Sosyal Olgunluk Ölçeği kullanılmıştır. Daha sonra eğitimde drama yöntemi kullanılarak sosyal gelişimlerini desteklemeye ve geliştirmeye yönelik eğitim programları hazırlanarak uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamalar sekiz hafta süreyle devam etmiştir. Uygulamaların sonunda son test olarak yine Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın deseni ön test-eğitim-son test şeklindedir. Toplanan verilerin istatistiksel analizinde grup içinde farklılıkları görebilmek amacıyla Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi, bağımsız yaş grupları arasındaki farkı değerlendirebilmek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi'ne göre 2-3 yaş, 3-4 yaş, 4-5 yaş, 5-6 yaş gruplarında alınan tüm sosyal becerilerde grup içinde ön test ve son test arasında farklılıklar bulunduğunu ortaya çıkarmış ve bu farklılıkların yaş grupları büyüdükçe önem derecelerinin de arttığını göstermiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre ise 2-3 yaş, 3-4 yaş, 4-5 yaş ve 5-6 yaş gruplarında ön test ve son test arasındaki fark önemli ($p<0.05$) bulunmuştur. Tüm bu istatistiksel sonuçlar, zihin engelli öğrencilere uygulanan eğitim programlarının etkisinin olumlu olduğunu yani eğitimde dramanın sosyal gelişim üzerindeki etkisini göstermektedir.

Kaya (2011) araştırmasında amacı, yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişimine yaratıcı drama yönteminin etkisini belirlemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda zihin engelli bireyler ile çalışan eğitimcilere öneriler geliştirmektir. Araştırmada öntest- sontest kontrol gruplu deneme modeli ile nitel veri birleşiminden oluşan karma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni yaratıcı drama yöntemi, bağımlı değişkeni ise hedeflenen sosyal becerilerdir. Bolu ilinde bünyesinde yetişkin zihin engelli bireylerin bulunduğu bir okul ve bir de özel özel eğitim kurumu Rasgele Örnekleme Yöntemi ile belirlenmiştir. Deney grubunu (6 kız,7 erkek) özel özel eğitim kurumunun, kontrol grubunu ise okulun 13'er yetişkin zihin engelli öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubu katılımcılarının bireysel ve grup seansları eğitimcileri tarafından Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'ni (SBDÖ) çalışma öncesi öntest verileri elde etmek amacı ile doldurmaları istenmiştir. Öntest verileri elde edildikten sonra deney grubunda yer alan katılımcılara yaratıcı drama yöntemi ile sosyal beceri öğretimi

uygulamasına başlanmıştır. Hedeflenen sosyal becerilerin öğretimi yaratıcı drama yöntemi ile 17 hafta sürmüştür. Her drama oturumu planı 1 saatlik süreyi kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğretim oturumları sonrası katılımcıların eğitimcilerinden Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'ni (SBDÖ) tekrar doldurmaları istenerek son test verileri elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest verileri Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın anlamlılık derecesi .05 alınmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama yöntemi doğrultusunda hazırlanan sosyal beceri öğretim programının yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Önemli, Totan ve Abbasov, (2015) un yaptıkları araştırmada, yaratıcı drama eğitiminin özel gereksinimi olan çocukların konuşma ve ilişki kurma becerilerine olan etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yaratıcı Drama disiplinler arası bir çalışmayı gerektiren bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde katılımcılar oyun yoluyla programa aktif olarak katılım gösterirler. Çalışmanın katılımcıları Düzce Rehberlik ve Araştırma Merkezinin MEBSİS bilgi bankasında kayıtlı 152 zihin engelli öğrenciden rastgele seçkiyle alınmış 10 deney ve 10 kontrol grubundan oluşmaktadır. Konuşma ve iletişim becerilerini arttırmaya yönelik sosyal beceri eğitim programı yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanarak deney grubuna uygulanmıştır. Yaratıcı Dramaya dayalı 60 saatlik Sosyal Beceri Programı, dört özel eğitim uzmanı, dört okul öncesi öğretmeni bir logoped doktora öğrencisi olmak üzere dokuz uzman tarafından yürütülmüştür. Uzmanlar, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunu, yaratıcı drama eğitimi dışındaki tüm değişkenleri kontrol altına almıştır. Deneysel işlem süreci öncesi, bitimi ve üç ay sonrasında ebeveynler öğrenciler için Sosyal Beceriler Değerlendirme Ölçeğinin Temel Konuşma Becerileri ve İleri Konuşma Becerileri, İlişkiyi Başlatma Becerileri ve İlişkiyi Sürdürme Becerileri alt boyutlarını cevaplamışlardır. Friedman testi sonucunda deney grubunun temel konuşma becerileri, ileri konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri ve ilişkiyi sürdürme becerileri öntest, sontest ve izleme testi medyanları arasında önemli farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada, yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanan sosyal beceri eğitim programının temel konuşma becerileri, ileri konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri ve ilişkiyi sürdürme becerilerinde, yaratıcı drama

uygulamalarının etkili olduğu saptanmıştır. Bu sonuç doğrultusunda zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanan eğitim programlarında, dil ve konuşma becerilerini artırıcı programlarda yaratıcı dramaya daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Özel gereksinimi olan bireyler için hazırlanan sosyal beceri eğitim programlarına, aile katılımına daha etkin yer verilmesi ve ailelerin eğitim alarak sürece dahil olmaları rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı için önemlidir. Ayrıca alan yazında, yaratıcı dramaya dayalı çalışmaların daha çok normal gelişim gösteren çocuklara yönelik olduğu görülmektedir. Bu tür çalışmaların özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrenciler içinde yaygınlaştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.10.2. Uluslararası Araştırmalar

Yapılan araştırmalarda konuyla ilgili çok fazla kaynağa ulaşılamamakla birlikte zihin engellilik ve drama, özel eğitim ve drama kavramlarına uygun aşağıdaki araştırmalara ulaşılmıştır.

Bieber - Schut (1991), drama yönteminin görme engeli bireylerin sosyal beceri düzeylerini artırmada etkili olup olmadığını bakmıştır. Görme engelli değişik yaş gruplarından 12 öğrenci önce ön teste tabi tutulmuş daha sonra bu öğrenciler dört günlük drama uygulamalarına katılmışlar, dört gün sonrasında bu öğrenciler son teste tabi tutulmuşlar ve yapılan istatistiksel analiz sonrasında drama uygulamalarının görme engelli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini artırmada olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Colston (1985), yaratıcı drama uygulamaları ve sanat filmleri programının yapısal gelişim bozukluğu olan değişik yaş gruplarındaki bireylerin sosyal iletişim düzeylerine olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda; yaratıcı drama uygulamaları ve sanat filmleri programına devam eden yapısal gelişim bozukluğu olan değişik yaş gruplarındaki bireylerin sosyal iletişim düzeylerine olumlu yönde etkisinin olduğunu tespit etmiştir.

Daniels ve Roll (1998), zihin engelli bireylere drama gruplarıyla gerçekleştirilen eğitimin sosyal yetersizliğe etkisini araştırmıştır. Bunun için on beş

gençle çalışmışlar. Davranışsal eğitim ve sosyal beceri eğitim tekniklerini kullanmışlar. Her bir teknik birer saat süreyle toplam sekiz hafta sürmüştür. Bu uygulamalar sonucunda sosyal beceri eğitiminin başarı oranı daha yüksek bulunmuştur.

Deasy'nin (2002) yaptığı bir araştırmada, drama, zihin engelli öğrencilerin dil ve okuma yazma becerilerini çok yüksek düzeyde etkilediği görülmüştür.

Goodwin (1985), zihinsel geriliği olan genç ve yetişkinlere sosyal beceri öğretiminde yaratıcı dramının etkililiğini araştırmıştır. Beş hafta boyunca haftada üç kez olmak üzere toplam on beş uygulama yapılmıştır. Bu uygulamalar sonrasında zihinsel geriliği olan genç ve yetişkinlere sosyal beceri öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkili olduğunu tespit etmiştir.

Jackson ve Nathaniel (1997), drama sürecinin, duygusal ve davranışsal bozukluk gösteren çocukların akademik ve sosyal becerilerini geliştirmede nasıl kullanılacağı konusunda bir araştırma yapmışlar. Değişik okul ve değişik yaş gruplarındaki duygusal ve davranışsal bozukluğu olan öğrencilerle; öfkeyi kontrol etme, özgüveni geliştirme, karar verme, sosyal problemleri çözme, iş birliği yapmaya yönelik drama programları hazırlamışlar. Bu programa katılan öğrencilerin, sosyal becerileri öğrenerek sosyal etkileşimlerini olumlu hale getirdikleri tespit edilmiştir.

Kariuki ve Honeycutt (1998), çalışmaları yaratıcı drama ve sanatsal aktivitelerin yoğun olarak uygulamaya konulduğu zihin engelli gruplarındaki çocukların dersin kazanımlarında yüksek düzeyde gerçekleşme ve özellikle temel dil becerilerinde anlamlı artışlar gözlenmiştir.

Mentzer ve Boswell (1995), zihinsel ve davranışsal bozuklukları olan çocuklarda drama ve yaratıcı dramaya dayalı öğretim uygulamalarının çocukların etkinliklere katılım, yaratıcılığın geliştirilmesi, sosyal ve psikomotor öğrenmelerde önemli katkıları olduğunu ortaya koymuştur.

O'Doherty (1989), 30 down sendromlu çocukla yaptığı çalışma sonunda drama etkinlikleri ile ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinin öğretiminde drama yönteminin etkili olduğunu belirtmektedir.

Surujlal'a göre (2013), zihin engelli öğrenciler, engel türü ve derecelerine bağlı olarak başkalarıyla iletişim kurmak ve sosyalleşmek gibi pek çok görevi yerine getirmede çok üst düzeyde sorunlar yaşamaktadır. Tüm bu sorunlar başta depresyon olmak üzere çok sayıda psikolojik semptom ve kendine güven eksikliğine yol açmaktadır. Geleneksel öğretim uygulamalarında çoğunlukla zihin engelli öğrencilerin akademik yetersizliklerinin yansısı psikolojik ve duyuşsal olumsuzlukları katlanarak devam etmekte ve kalıcı hale gelmektedir. Tüm bu olumsuzluklar öğrenme gücünü artırmakta ve onlara öğretmek için daha fazla çaba ve zaman ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle, bu çocukların öğrenme-öğretme sürecinde etkili yönetimlerin işin içerisine sokulması ve gerekli müdahalelerin ve önlemlerin alınması gerekmektedir. Tüm zihin engelli öğrenci gruplarında istenmedik değişkenleri en aza indiren ve onları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme ürünlerine aktif bir şekilde yönlendiren en önemli yöntem dramadır. Alan çalışmalarında drama yöntemine çok yer verilen ve tüm öğrencilerin aktif bir şekilde dramtizasyon çalışmalarına katıldığı durum ve ortamlarda çocuklar açısından olumlu ve çok yönlü kazanımlar gözlemiştir.

Walsh-Bowers ve Basso (1999), bir kaynaştırma uygulaması olarak yaptığı çalışmasında, ergenlik çağındaki akran ilişkilerini sınıf içi yaratıcı drama metoduyla geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmasında katılan grupların arkadaşlık ilişkilerinde (ilişkiyi başlatma, ilişkiyi sürdürme ve grupla iş birliği yapma becerileri) etkili olduğu bulunmuştur.

Warger (1985), yaratıcı dramanın öğrenme gücünü çeken çocukların sosyal ve sözlü dil becerileri üzerindeki etkilerini analiz eden çalışmasında bu yöntemin aktif olarak kullanıldığı ve sistematik bir programın uzun süreli olarak uygulandığı gruplarda çocukların sosyal ve iletişimle ilgili becerilerinin anlamlı düzeyde arttığını ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, kullanılan ölçme araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nedensel karşılaştırma araştırma deseni temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, insan grupları arasındaki farklılıkların olası nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir değişikliğe neden olmadan belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008:16). Bu araştırmada nedensel karşılaştırma araştırma deseni kullanılarak; Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeği alt ölçeklerinden elde edilen puanların; cinsiyet, yaş, çalışılan kurum, özel eğitim alanında çalışma süresi, drama ile ilgili ders alma durumu, drama ile ilgili kurslara katılma durumu ve öğrencilerin engel düzeyleri değişkenlerine göre karşılaştırarak incelemek amaçlanmıştır.

Nedensel karşılaştırma araştırması ile yapılacak yorumlar deneysel araştırmalara göre daha kısıtlı olduğundan, araştırmacıların belirli bir faktörün, gözlemlenen davranışların nedeni ya da sonucu olduğunu her zaman ve kesin olarak söylemesi mümkün değildir. Bununla birlikte, yorumlama ile ilgili problemlere rağmen, nedensel karşılaştırmalı çalışmalar, katılımcıların davranış modellerinde gözlenen farklılıkların olası nedenlerini belirleme konusunda önemli fikirler sunmaktadır. Bu araştırma, dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına ilişkin öğretmen algılarını etkileyen olası faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörler ile ilgili yapılacak çalışmalar için önemli fikirler sunması açısından önemli görülmektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın amacı doğrultusunda, Türkiye'nin farklı illerinde bulunan; ilkokul özel eğitim sınıflarında, özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, ortaokul özel eğitim sınıflarında ve eğitim uygulama merkezlerinde görev yapan 370 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Öğretmenler, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireylerden seçilmiş, katılımcılara elektronik ortamda ulaşılarak çalışmaya katılımları sağlanmıştır. Katılımcılara ait betimsel bilgiler Tablo-1 ve Tablo- 2' de sunulmuştur.

Tablo-1: Araştırmaya Katılan Öğretmenler İle İlgili Betimsel Bilgiler

		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	254	68,6
	Erkek	116	31,4
Yaş	21-25	95	25,7
	26-30	106	28,6
	31-35	70	18,9
	36 ve üzeri	99	26,8
	0-1 yıl	138	37,3
Özel eğitim alanında çalışma süresi	1-5 yıl	93	25,1
	5-10 yıl	73	19,7
	10-20 yıl	39	10,5
	20 yıl ve üzeri	27	7,3
	Toplam	370	100,0

Tablo-1 incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin oranının %68,6 erkek öğretmenlerin oranının ise %31,4 olduğu anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler yaş gruplarına göre incelendiğinde; 21-25 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin oranı %25,7; 26-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin oranı %28,6; 31-35 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin oranı %18,9 ve 36 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin oranı %26,8'dir. Özel eğitim alanında; 0-1 yıl süre ile çalışan öğretmenlerin oranı %37,8; 1-5 yıl süre ile çalışan öğretmenlerin oranı %25,1; 5-10 yıl süre ile çalışan öğretmenlerin oranı %19,7; 10-20 yıl süre ile çalışan öğretmenlerin oranı %10,5 ve 20 yıl ve üzeri süre ile çalışan öğretmenlerin oranı ise %7,3'tür.

Tablo-2: Araştırmaya Katılan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurum, Drama İle İlgili Ders Alma ve Kursu Katılma Durumları İle İlgili Bilgiler

		Frekans (n)	Yüzde (%)
Çalışılan kurum	Özel eğitim sınıfı ilkokul	65	17,6
	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	52	14,1
	Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	89	24,1
	Özel Eğitim Sınıfı Ortaokul	57	15,4
	Eğitim Uygulama Merkezi	83	22,4
	Diğer	24	6,5
Drama ile ilgili daha önceden ders aldınız mı?	Evet	221	59,7
	Hayır	149	40,3
Drama ile ilgili herhangi bir kursa katıldınız mı?	Evet	90	24,3
	Hayır	280	75,7
	Toplam	370	100,0

Tablo-2 incelendiğinde, ilkokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin oranı %17,6; özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin oranı %14,1; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin oranı %24,1; ortaokul özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin oranı %15,4 ve eğitim uygulama merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin oranı ise %22,4'tür. Drama ile ilgili daha önce ders aldığını belirten öğretmenlerin oranı %59,7 ve drama ile ilgili herhangi bir kursa katıldığını belirten öğretmenlerin oranı ise %75,7'dir.

3.3. Kullanılan Ölçme Araçları

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı doğrultusunda, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik bilgilerini elde etmek ve dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarını belirlemek için kullanılan ölçme araçları hakkında bilgi verilmiştir.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki ve kişisel bilgilerini elde etmek için araştırmacı tarafından demografik bilgi formu geliştirilmiştir. Demografik bilgi formunda; öğretmenlerin cinsiyetlerini, yaşlarını, kıdem derecelerini, özel eğitim alanında çalışma sürelerini, çalıştığı kurumları, drama ile ilgili daha önce ders alıp almama durumlarını, drama ile ilgili almış oldukları dersleri yeterli bulup bulmama durumlarını, drama ile ilgili herhangi bir kursa katılma durumlarını, drama ile ilgili kurslara ne kadar süre önce ve ne kadar süre ile katıldıklarını ve katıldıkları drama kursunu yeterli bulma durumlarını belirleyen 11 soruya yer verilmiştir.

3.3.2. Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeği

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarını belirlemek için araştırmacı tarafından “Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek maddelerini oluşturmak için literatürdeki çalışmalardan faydalanılarak (Ulusal Tez Merkezi, makaleler, kitaplar, bilimsel kongreler vs.); dramanın; dil (Drama zihin engelli öğrencilerin alıcı dil becerilerini geliştirir), duyuşsal (Drama zihin engelli öğrencilerin empati kurma becerilerini geliştirir), psikomotor (Drama zihin engelli öğrencilerin denge gerektiren becerilerini geliştirir), sosyal (Drama zihin engelli öğrencilerin grupla çalışma becerilerini geliştirir) ve zihinsel (Drama zihin engelli öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesini ve artmasını sağlar) becerileri geliştirmede kullanımına yönelik 70 sayıda ifade yazılmış ve ölçek için madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan ifadelere yönelik uzman görüşü alınarak bazı maddeler çıkarılmış ve ölçeğin 59 maddelik taslak formu oluşturulmuştur. Ölçeğin taslak formu öğretmenlere uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. 4'lü likert tipinde olan ölçeğin maddeleri tamamen katılıyorum (4), katılıyorum (3), katılmıyorum (2) ve hiç katılmıyorum (1) şeklinde cevaplanmaktadır. Ölçeğin her bir boyutunda alınabilecek maksimum ve minimum

puanlar Tablo 3’de gösterilmiştir. Alt ölçeklerden elde edilen puanlar hesaplanırken, her bir alt ölçekten elde edilen puanlar ilgili ölçekteki madde sayısına bölünerek 1 ile 4 arası puanlar elde edilmektedir. 4 ve 4’e yakın puanlar dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına ilişkin algının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo-3: Ölçeğin Her Bir Boyutunda Alınabilecek Max. Ve Min. Puanlar

Boyut	Madde Sayısı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Dil	12	12	48
Duyuşsal	7	7	28
Psikomotor	8	8	32
Sosyal	15	15	60
Zihinsel	17	17	68

Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör analizi gerçekleştirilmeden önce gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir. Bunun için öncelikle örneklem yeterliliğini test etmek için KMO değeri hesaplanmıştır. 0,7 ve daha yüksek KMO değerleri faktör analizi için örneklem sayısının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bir sonraki adımda, veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için ise Barttles Küresellik Testi gerçekleştirilmiştir. Bu test ile hesaplanan p değerinin 0,05’in altında olması; faktör analizine dahil edilecek maddeler arası ilişkilerin olduğu matrisin, ilişkilerin olmadığı birim matrisinden farklı olduğunu, dolayısı ile verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Can, 2013:277). Ölçeğin; dil becerisi, duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler, sosyal beceriler ve zihinsel beceriler boyutları birbirinden bağımsız olarak kullanılabilen alt ölçekler şeklinde tasarlanmıştır. Bu doğrultuda, alt ölçekler ayrı ayrı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin; dil becerisi, duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler, sosyal beceriler ve zihinsel beceriler alt ölçeklerinde bulunan maddelere ait faktör yükleri Tablo-4’de gösterilmiştir.

Tablo-4: Ölçeğin Her Bir Boyutuna Ait Faktör Yük Değerleri

Madde No	Faktör Yüğü				
	Dil	Duyuşsal	Psikomotor	Sosyal	Zihinsel
1	0,714	0,873	0,785	0,746	0,828
2	0,862	0,877	0,782	0,752	0,822
3	0,863	0,838	0,877	0,832	0,755
4	0,738	0,668	0,779	0,846	0,795
5	0,784	0,770	0,895	0,816	0,811
6	0,823	0,668	0,895	0,838	0,848
7	0,856	0,827	0,862	0,749	0,777
8	0,805		0,731	0,803	0,808
9	0,813			0,773	0,812
10	0,745			0,835	0,760
11	0,841			0,752	0,790
12	0,808			0,753	0,738
13				0,790	0,818
14				0,728	0,799
15				0,840	0,785
16					0,764
17					0,828
KMO	0,92	0,88	0,94	0,95	0,96
Barttles Testi	2426,87	1545,82	3704,14	4684,94	5237,67
<i>p</i>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Tablo-4 incelendiğinde, her bir boyut için hesaplanan KMO değerinin 0,7'nin üzerinde olduğu ve faktör analizi için gerekli örneklem sayısının karşılandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, Barttles Küresellik Testi ile hesaplanan *p* anlamlılık değerinin 0,05'in altında olduğu, verilerin faktör analizine uygun olduğu gözlenmiştir. Dil becerisi, duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler, sosyal beceriler ve zihinsel beceriler alt ölçeklerinde bulunan maddelere ait faktör yükleri sırası ile 0,714-0,863; 0,668-0,877; 0,731-0,895; 0,728-0,846 ve 0,738-0,848 arasında değişen değerler almıştır. Alt ölçeklere ait öz-değerler ve açıklanan varyans oranı Tablo-5'te gösterilmiştir.

Tablo-5: Ölçeğin Her Bir Boyutuna Ait Öz-Değerler Ve Açıklanan Varyans Oranı

Faktör	Öz-değer	Açıklanan varyans (%)
Dil	5,48	68,56
Duyuşsal	4,40	62,88
Psikomotor	7,79	64,93
Sosyal	9,39	62,61
Zihinsel	10,80	63,51

Tablo-5 alt ölçeklere ait faktör analizi sonuçları incelendiğinde, tüm ölçeklerin öz-değer faktör grafiğinde birinci faktörden sonra sert bir düşüşün olduğu ve birinci faktörün toplam varyansın yarısından fazlasını açıkladığı gözlenmiştir. Bu bulgular, alt ölçeklerin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Dil becerisi alt ölçeğinin öz-değeri 5,48'dir ve açıkladığı varyans %68,56 olarak hesaplanmıştır. Duyuşsal beceriler alt ölçeğinin öz-değeri 4,40'dır ve açıkladığı varyans %62,8 olarak hesaplanmıştır. Psikomotor beceriler alt ölçeğinin öz-değeri 7,79'dur ve açıkladığı varyans %64,93 olarak hesaplanmıştır. Sosyal beceriler alt ölçeğinin öz-değeri 9,39'dur ve açıkladığı varyans %62,61 olarak hesaplanmıştır ve zihinsel beceriler alt ölçeğinin öz-değeri 10,80'dir ve açıkladığı varyans %63,51 olarak hesaplanmıştır.

Alt ölçekler arasındaki ilişkilere ait Pearson Korelasyon katsayıları Tablo-6'da yer almaktadır.

Tablo-6: Alt Ölçekler Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Kolerasyon Katsayıları

	Dil	Duyuşsal	Psikomotor	Sosyal	Zihinsel
Dil	1				
Duyuşsal	,895**	1			
Psikomotor	,838**	,798**	1		
Sosyal	,933**	,902**	,864**	1	
Zihinsel	,934**	,908**	,876**	,942**	1

** $p < 0,01$

Tablo-6 incelendiğinde; dil becerisi, duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler, sosyal beceriler ve zihinsel beceriler alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Alt ölçeklere ait madde toplam korelasyon değerleri ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo-7’te yer almaktadır.

Tablo-7: Alt Ölçeklere Ait Madde Toplam Kolerasyon Değerleri Ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

Madde No	Madde Toplam Korelasyon Değerleri				
	Dil	Duyuşsal	Psikomotor	Sosyal	Zihinsel
1	0,664	0,798	0,720	0,705	0,799
2	0,828	0,803	0,722	0,711	0,793
3	0,829	0,756	0,826	0,800	0,724
4	0,691	0,578	0,717	0,819	0,766
5	0,742	0,673	0,848	0,783	0,781
6	0,783	0,573	0,845	0,806	0,822
7	0,820	0,742	0,805	0,705	0,746
8	0,761		0,662	0,768	0,779
9	0,770			0,734	0,784
10	0,695			0,805	0,730
11	0,805			0,716	0,762
12	0,769			0,718	0,700
13				0,756	0,793
14				0,689	0,769
15				0,812	0,755
16					0,731
17					0,802
Cronbach Alfa	0,95	0,90	0,93	0,96	0,96

Tablo-7 incelendiğinde, dil becerisi, duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler, sosyal beceriler ve zihinsel beceriler alt ölçeklerinde bulunan maddelere ait madde toplam korelasyon değerleri sırası ile 0,664-0,829; 0,578-0,803; 0,662-0,848; 0,689-0,819 ve 0,700-0,822 arasında değişen değerler almıştır. Bu değerler, alt ölçeklerin kendi içinde tutarlı bir yapıya sahip olduğunu işaret etmektedir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı dil becerisi alt ölçeği için 0,95; duyuşsal beceriler alt ölçeği için

0,90, psikomotor beceriler alt ölçeği için 0,93, sosyal beceriler alt ölçeği için 0,96 ve zihinsel beceriler alt ölçeği için 0,96 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,7'den büyük olması beklenir. Bu değerden düşük katsayılar ölçeğin güvenilirliğinin zayıf düzeyde olduğunu bir göstergesidir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,8'dan büyük olması ise ölçeğin yüksek bir güvenirlige sahip olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2005). Bu araştırmada edilen Cronbach Alfa değerleri, alt ölçeklerin iç tutarlılığına bağlı güvenirliklerinin oldukça yüksek olduğunu göstermiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlerin dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına ilişkin algılarının derecelerini belirlemek için minimum ve maksimum değer, ortalama, standart sapma gibi betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeği alt ölçeklerinden elde edilen puanları; cinsiyet, yaş, çalışılan kurum, özel eğitim alanında çalışma süresi, drama ile ilgili ders alma durumu, drama ile ilgili kurslara katılma durumu ve öğrencinin zihin engel düzeyini değişkenlerine göre karşılaştırmak için ise parametrik istatistikler kullanılmıştır.

Parametrik testler kullanılarak veriler analiz edilmeden önce gerekli varsayımların karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Bunun için ilk olarak, veri setinde normal dağılım güçleştiren uç değerlerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bunun için standardize Z değerleri hesaplanmış ve bu değerlerin ± 3 aralığında bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar ± 3 aralığının dışında bulunan herhangi bir aykırı değer veri setinde yer almadığını göstermiştir. Bir sonraki adımda, verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeği alt ölçeklerinden alınan puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve incelenmiştir. Büyük örneklemlili çalışmalarda, normallik varsayımının karşılanması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında bulunması yeterlidir (George ve Mallery, 2010).

Hesaplanan çarpıklık değerlerinin -1,09 ile -0,92 arasında, basıklık değerlerinin ise 1,52 ile 1,02 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre, normal dağılım varsayımının karşılandığı anlaşılmış ve verilerin analizinde parametrik istatistikler kullanılmıştır.

Araştırmada hangi parametrik istatistiksel tekniklerin kullanıldığı Tablo-8’de gösterilmiştir. Varyansların homojenliği Levene F testi kullanılarak incelenmiştir ve varyansların homojenliği koşulunun tüm gruplarda karşılandığı anlaşılmıştır. ANOVA analizleri sonucunda ortaya çıkan farklılıkların kaynağını saptamak için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi, karşılaştırma gruplarında bulunan örneklem sayısının farklı ve varyansların ise eşit olduğu durumlarda kullanılabilen çoklu karşılaştırma testlerinden biridir (Kayri, 2009: 56). SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçları %95 güven derecesinde ele alınmış ve incelenmiştir.

Tablo-8: Karşılaştırma Grupları Ve Kullanılan Analiz Teknikleri

Karşılaştırma Grubu	Analiz Tekniği
Cinsiyet	İlişkisiz örneklem t testi
Yaş	Tek yönlü varyans analizi
Özel eğitim alanında çalışma süresi	Tek yönlü varyans analizi
Çalışılan kurum	Tek yönlü varyans analizi
Drama ile ilgili ders alma durumu	İlişkisiz örneklem t testi
Drama ile ilgili kurslara katılma durumu	İlişkisiz örneklem t testi
Öğrencinin zihin engel düzeyi	İlişkili örneklem t testi

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın genel amacı doğrultusunda toplanan veriler analiz edilerek araştırmanın alt problemlerine cevap aranmıştır. Bu bölümde, analiz sonuçları tablolar halinde hazırlanmış ve açıklanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi “araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına ilişkin algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak için Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanlara ait en düşük ve en yüksek değerler, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo-9’da gösterilmiştir.

Tablo-9: Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Bilgiler

Düzyey	Değişkenler	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	Ss
Hafif	Dil Becerileri	370	1,00	4,00	3,55	0,48
	Duyuşsal Beceriler	370	1,00	4,00	3,52	0,48
	Psikomotor Beceriler	370	1,00	4,00	3,51	0,52
	Sosyal Beceriler	370	1,00	4,00	3,56	0,47
	Zihinsel Beceriler	370	1,00	4,00	3,50	0,51
Orta ve Ağır	Dil Becerileri	370	1,00	4,00	3,18	0,72
	Duyuşsal Beceriler	370	1,00	4,00	3,15	0,69
	Psikomotor Beceriler	370	1,00	4,00	3,24	0,69
	Sosyal Beceriler	370	1,00	4,00	3,20	0,69
	Zihinsel Beceriler	370	1,00	4,00	3,16	0,71

Tablo-9 incelendiğinde, uygulanan ölçek puanlarının 1 ile 4 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Hafif düzeyde öğrenciler için alt ölçeklerden elde edilen ortalamaların 3,50 ve üzerinde bulunduğu, orta ve ağır düzeyde öğrenciler için ise alt ölçeklerden elde edilen ortalamaların 3,15- 3,24 arasında değiştiği gözlenmiştir. Alt

ölçeklerden alınabilecek en yüksek puanın 4 olduğu bilinmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin dramanın hafif, orta ve ağır düzeyde zihin engelli öğrencilerin; dil, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarının yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi cevaplamak için uygulanan ölçeğin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar cinsiyete göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo- 10’da gösterilmiştir.

Tablo-10: Ölçeğe Göre Elde Edilen Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Düzye	Beceriler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p	
Hafif	Dil Becerileri	Kadın	254	3,60	0,46	3,34	0,00	
		Erkek	116	3,43	0,51			
	Duyuşsal Beceriler	Kadın	254	3,58	0,46	3,39	0,00	
		Erkek	116	3,40	0,50			
	Psikomotor Beceriler	Kadın	254	3,58	0,48	3,80	0,00	
		Erkek	116	3,36	0,58			
	Sosyal Beceriler	Kadın	254	3,62	0,44	3,63	0,00	
		Erkek	116	3,43	0,51			
	Zihinsel Beceriler	Kadın	254	3,57	0,48	3,83	0,00	
		Erkek	116	3,35	0,54			
	Orta ve Ağır	Dil Becerileri	Kadın	254	3,27	0,67	3,79	0,00
			Erkek	116	2,97	0,77		
Duyuşsal Beceriler		Kadın	254	3,24	0,66	3,67	0,00	
		Erkek	116	2,96	0,74			
Psikomotor Beceriler		Kadın	254	3,35	0,62	4,55	0,00	
		Erkek	116	3,01	0,78			
Sosyal Beceriler		Kadın	254	3,29	0,64	3,76	0,00	
		Erkek	116	3,01	0,75			
Zihinsel Beceriler		Kadın	254	3,25	0,66	3,88	0,00	
		Erkek	116	2,95	0,77			

Tablo-10 incelendiğinde, ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Araştırmaya

katılan kadın öğretmenlerin dramanın hafif, orta ve ağır zihin engelli öğrencilerin; dil, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “araştırmaya katılan öğretmenlerin dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarında yaşlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?”. Şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi cevaplamak için Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar yaşa göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-11’te gösterilmiştir.

Tablo-11: Ölçekten Elde Edilen Puanların Yaşa Göre Karşılaştırılması

Düzy	Beceriler	Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	p	Gruplar arası fark*
Hafif	Dil Becerileri	1. 21-25	95	3,63	0,44	8,27	0,00	1>4, 2>4, 3>4,
		2. 26-30	106	3,58	0,44			
		3. 31-35	70	3,66	0,44			
		4. 36 ve üzeri	99	3,35	0,54			
	Duyuşsal Beceriler	1. 21-25	95	3,61	0,43	9,11	0,00	1>4, 2>4, 3>4,
		2. 26-30	106	3,55	0,47			
		3. 31-35	70	3,64	0,42			
		4. 36 ve üzeri	99	3,32	0,53			
	Psikomotor Beceriler	1. 21-25	95	3,58	0,49	7,27	0,00	1>4, 2>4, 3>4,
		2. 26-30	106	3,54	0,46			
		3. 31-35	70	3,64	0,44			
		4. 36 ve üzeri	99	3,31	0,60			
	Sosyal Beceriler	1. 21-25	95	3,64	0,42	10,14	0,00	1>4, 2>4, 3>4,
		2. 26-30	106	3,60	0,41			
		3. 31-35	70	3,67	0,41			
		4. 36 ve üzeri	99	3,35	0,55			
	Zihinsel Beceriler	1. 21-25	95	3,59	0,44	9,42	0,00	1>4, 2>4, 3>4,
		2. 26-30	106	3,54	0,46			
		3. 31-35	70	3,63	0,43			
		4. 36 ve üzeri	99	3,28	0,59			

Düzyey	Beceriler	Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	p	Gruplar arası fark*
Orta ve Ağır	Dil Becerileri	1. 21-25	95	3,29	0,68	7,52	0,00	1>4, 2>4, 3>4,
		2. 26-30	106	3,20	0,66			
		3. 31-35	70	3,37	0,67			
		4. 36 ve üzeri	99	2,91	0,77			
	Duyuşsal Beceriler	1. 21-25	95	3,26	0,68	6,27	0,00	1>4, 2>4, 3>4,
		2. 26-30	106	3,16	0,64			
		3. 31-35	70	3,31	0,65			
		4. 36 ve üzeri	99	2,91	0,74			
	Psikomotor Beceriler	1. 21-25	95	3,37	0,62	8,21	0,00	1>4, 2>4, 3>4,
		2. 26-30	106	3,28	0,64			
		3. 31-35	70	3,42	0,68			
		4. 36 ve üzeri	99	2,97	0,75			
	Sosyal Beceriler	1. 21-25	95	3,34	0,63	7,50	0,00	1>4, 2>4, 3>4,
		2. 26-30	106	3,22	0,63			
		3. 31-35	70	3,36	0,65			
		4. 36 ve üzeri	99	2,95	0,76			
	Zihinsel Beceriler	1. 21-25	95	3,29	0,69	7,81	0,00	1>4, 2>4, 3>4,
		2. 26-30	106	3,17	0,65			
		3. 31-35	70	3,35	0,66			
		4. 36 ve üzeri	99	2,89	0,76			

*Scheffe Testi

Tablo-11 incelendiğinde, Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanların yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Farklılığın kaynağı incelendiğinde, “21-25”, “26-30” ve “31-35” yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin, dramanın hafif orta ve ağır zihin engelli öğrencilerin; dil, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarının, “36 ve üzeri” yaş grubunda bulunan öğretmenlerininkine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarında özel eğitim alanında çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi cevaplamak için, Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar özel eğitim

alanında çalışma süresine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-12’te gösterilmiştir.

Tablo-12: Ölçeğin Alt Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Özel Eğitim Alanında Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması

Düzye	Beceriler	Özel eğitim alanında çalışma süresi	N	\bar{X}	Ss	F	p	Gruplar arası fark*
Hafif	Dil Becerileri	1. 0-1 yıl	138	3,61	0,45	4,65	0,00	1>5, 2>5, 3>5, 4>5,
		2. 1-5 yıl	93	3,57	0,45			
		3. 5-10 yıl	73	3,57	0,44			
		4. 10-20 yıl	39	3,50	0,48			
		5. 20 yıl ve üzeri	27	3,19	0,69			
	Duyuşsal Beceriler	1. 0-1 yıl	138	3,61	0,43	4,97	0,00	1>5, 2>5, 3>5, 4>5,
		2. 1-5 yıl	93	3,49	0,47			
		3. 5-10 yıl	73	3,54	0,47			
		4. 10-20 yıl	39	3,46	0,46			
		5. 20 yıl ve üzeri	27	3,19	0,67			
	Psikomotor Beceriler	1. 0-1 yıl	138	3,60	0,48	4,67	0,00	1>5, 2>5, 3>5, 4>5,
		2. 1-5 yıl	93	3,49	0,47			
		3. 5-10 yıl	73	3,54	0,45			
		4. 10-20 yıl	39	3,43	0,63			
		5. 20 yıl ve üzeri	27	3,15	0,73			
	Sosyal Beceriler	1. 0-1 yıl	138	3,63	0,44	6,62	0,00	1>5, 2>5, 3>5, 4>5,
		2. 1-5 yıl	93	3,56	0,41			
		3. 5-10 yıl	73	3,58	0,42			
		4. 10-20 yıl	39	3,53	0,46			
		5. 20 yıl ve üzeri	27	3,14	0,70			
Zihinsel Beceriler	1. 0-1 yıl	138	3,58	0,46	6,68	0,00	1>5, 2>5, 3>5, 4>5,	
	2. 1-5 yıl	93	3,50	0,46				
	3. 5-10 yıl	73	3,56	0,47				
	4. 10-20 yıl	39	3,43	0,52				
	5. 20 yıl ve üzeri	27	3,07	0,74				
Orta ve Ağır	Dil Becerileri	1. 0-1 yıl	138	3,30	0,66	3,96	0,00	1>5, 2>5, 3>5, 4>5,
		2. 1-5 yıl	93	3,16	0,63			
		3. 5-10 yıl	73	3,14	0,76			
		4. 10-20 yıl	39	3,19	0,69			
		5. 20 yıl ve üzeri	27	2,72	1,01			
	Duyuşsal Beceriler	1. 0-1 yıl	138	3,27	0,65	3,90	0,00	1>5, 2>5, 3>5, 4>5,
		2. 1-5 yıl	93	3,11	0,63			
		3. 5-10 yıl	73	3,14	0,67			
		4. 10-20 yıl	39	3,14	0,72			
		5. 20 yıl ve üzeri	27	2,71	0,95			
	Psikomotor Beceriler	1. 0-1 yıl	138	3,38	0,62	4,31	0,00	1>5, 2>5, 3>5,
		2. 1-5 yıl	93	3,20	0,60			
		3. 5-10 yıl	73	3,24	0,74			
		4. 10-20 yıl	39	3,18	0,71			
		5. 20 yıl ve üzeri	27	2,81	0,99			
	Sosyal Beceriler	1. 0-1 yıl	138	3,34	0,61	4,94	0,00	1>5, 2>5, 3>5, 4>5,
		2. 1-5 yıl	93	3,16	0,63			
		3. 5-10 yıl	73	3,18	0,70			
		4. 10-20 yıl	39	3,22	0,68			
		5. 20 yıl ve üzeri	27	2,72	0,98			
Zihinsel Beceriler	1. 0-1 yıl	138	3,30	0,64	4,84	0,00	1>5, 2>5, 3>5, 4>5,	
	2. 1-5 yıl	93	3,09	0,65				
	3. 5-10 yıl	73	3,16	0,74				
	4. 10-20 yıl	39	3,16	0,69				
	5. 20 yıl ve üzeri	27	2,68	1,00				

*Scheffe Testi

Tablo-12 incelendiğinde, Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeğinin alt

ölçeklerinden elde edilen puanların özel eğitim alanında çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Farklılığın kaynağı incelendiğinde, özel eğitim alanında “0-1” , “1-5” , “5-10” ve “10-20” yıl çalışma sürelerine sahip öğretmenlerin, dramanın hafif, orta ve ağır düzeyde zihin engelli öğrencilerin; dil, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarının, “20 yıl ve üzeri” çalışma süresine sahip öğretmenlerininkine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarında çalıştıkları kurumlara göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi cevaplamak için Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar çalışılan kuruma göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-13 ve Tablo-14’de gösterilmiştir.

Tablo-13: Dramanın Hafif Düzeyde Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Çalışılan Kuruma Göre Karşılaştırılması

Beceriler	Çalışılan Kurum	N	\bar{X}	Ss	F	p
Dil Becerileri	Özel eğitim sınıfı ilkokul	65	3,59	0,50	1,00	0,42
	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	52	3,62	0,36		
	Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	89	3,46	0,54		
	Özel Eğitim Sınıfı Ortaokul	57	3,56	0,50		
	Eğitim Uygulama Merkezi	83	3,54	0,47		
	Diğer	24	3,61	0,42		
Duyuşsal Beceriler	Özel eğitim sınıfı ilkokul	65	3,56	0,50	0,79	0,56
	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	52	3,57	0,39		
	Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	89	3,44	0,51		
	Özel Eğitim Sınıfı Ortaokul	57	3,54	0,53		
	Eğitim Uygulama Merkezi	83	3,51	0,48		
	Diğer	24	3,58	0,43		

Beceriler	Çalışılan Kurum	N	\bar{X}	Ss	F	p
Psikomotor Beceriler	Özel eğitim sınıfı ilkokul	65	3,50	0,57	1,20	0,31
	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	52	3,52	0,55		
	Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	89	3,41	0,54		
	Özel Eğitim Sınıfı Ortaokul	57	3,58	0,49		
	Eğitim Uygulama Merkezi	83	3,52	0,47		
	Diğer	24	3,65	0,47		
Sosyal Beceriler	Özel eğitim sınıfı ilkokul	65	3,59	0,47	0,88	0,50
	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	52	3,59	0,42		
	Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	89	3,48	0,51		
	Özel Eğitim Sınıfı Ortaokul	57	3,60	0,48		
	Eğitim Uygulama Merkezi	83	3,55	0,48		
	Diğer	24	3,63	0,40		
Zihinsel Beceriler	Özel eğitim sınıfı ilkokul	65	3,54	0,53	1,14	0,34
	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	52	3,53	0,44		
	Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	89	3,40	0,53		
	Özel Eğitim Sınıfı Ortaokul	57	3,53	0,55		
	Eğitim Uygulama Merkezi	83	3,51	0,48		
	Diğer	24	3,61	0,42		

Tablo-13 incelendiğinde, hafif düzeyde öğrenciler için Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar çalışılan kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$).

Tablo-14: Dramanın Orta-Ağır Düzeyde Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Çalışılan Kuruma Göre Karşılaştırılması

Beceriler	Çalışılan Kurum	N	\bar{X}	Ss	F	p	Gruplar arası fark*
Dil Becerileri	1. Özel eğitim sınıfı ilkokul	65	3,38	0,69	4,23	0,00	1>3
	2. Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	52	3,21	0,73			
	3. Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	89	2,90	0,76			
	4. Özel Eğitim Sınıfı Ortaokul	57	3,24	0,74			
	5. Eğitim Uygulama Merkezi	83	3,26	0,63			
	6. Diğer	24	3,19	0,55			
Duyuşsal Beceriler	1. Özel eğitim sınıfı ilkokul	65	3,34	0,68	4,27	0,00	1>3
	2. Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	52	3,24	0,66			
	3. Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	89	2,87	0,72			
	4. Özel Eğitim Sınıfı Ortaokul	57	3,17	0,79			
	5. Eğitim Uygulama Merkezi	83	3,21	0,59			
	6. Diğer	24	3,20	0,55			
Psikomotor Beceriler	1. Özel eğitim sınıfı ilkokul	65	3,38	0,66	2,68	0,02	1>3
	2. Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	52	3,23	0,75			
	3. Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	89	3,03	0,78			
	4. Özel Eğitim Sınıfı Ortaokul	57	3,37	0,68			
	5. Eğitim Uygulama Merkezi	83	3,26	0,58			
	6. Diğer	24	3,35	0,58			
Sosyal Beceriler	1. Özel eğitim sınıfı ilkokul	65	3,38	0,68	4,21	0,00	1>3
	2. Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	52	3,23	0,70			
	3. Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	89	2,93	0,71			
	4. Özel Eğitim Sınıfı Ortaokul	57	3,29	0,75			
	5. Eğitim Uygulama Merkezi	83	3,27	0,59			
	6. Diğer	24	3,26	0,51			
Zihinsel Beceriler	1. Özel eğitim sınıfı ilkokul	65	3,35	0,68	3,92	0,00	1>3
	2. Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	52	3,19	0,73			
	3. Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	89	2,89	0,77			
	4. Özel Eğitim Sınıfı Ortaokul	57	3,25	0,75			
	5. Eğitim Uygulama Merkezi	83	3,21	0,61			
	6. Diğer	24	3,19	0,59			

*Scheffe Testi

Tablo-14 incelendiğinde, orta ve ağır düzeyde öğrenciler için alt ölçeklerinden elde edilen puanlar çalışılan kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Farklılığın kaynağı incelendiğinde; “ilkokul özel eğitim sınıflarında” görev yapan öğretmenlerin, dramının orta ve ağır düzeyde zihin engelli öğrencilerin; dil, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmede kullanımına

yönelik algılarının, “özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde” görev yapan öğretmenlerinin göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarında drama ile ilgili ders alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi cevaplamak için ölçeğin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar drama ile ilgili daha önce ders alıp almama durumuna göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-15’da gösterilmiştir.

Tablo-15: Ölçeğin Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Drama İle İlgili Daha Önce Ders Alıp Almama Durumuna Göre Karşılaştırılması

Düzye	Beceriler	Drama ile ilgili daha önceden ders aldınız mı?	N	\bar{X}	Ss	t	p
Hafif	Dil Becerileri	Evet	221	3,59	0,46	2,14	0,03
		Hayır	149	3,48	0,51		
	Duyuşsal Beceriler	Evet	221	3,57	0,44	2,44	0,02
		Hayır	149	3,45	0,54		
	Psikomotor Beceriler	Evet	221	3,56	0,51	2,36	0,02
		Hayır	149	3,43	0,53		
	Sosyal Beceriler	Evet	221	3,61	0,43	2,71	0,01
		Hayır	149	3,48	0,51		
	Zihinsel Beceriler	Evet	221	3,55	0,48	2,24	0,03
		Hayır	149	3,43	0,53		
Orta ve Ağır	Dil Becerileri	Evet	221	3,19	0,71	0,28	0,78
		Hayır	149	3,17	0,73		
	Duyuşsal Beceriler	Evet	221	3,16	0,70	0,30	0,76
		Hayır	149	3,14	0,69		
	Psikomotor Beceriler	Evet	221	3,27	0,69	0,97	0,33
		Hayır	149	3,20	0,69		
	Sosyal Beceriler	Evet	221	3,20	0,69	-0,11	0,91
		Hayır	149	3,21	0,70		
	Zihinsel Beceriler	Evet	221	3,16	0,71	0,15	0,88
		Hayır	149	3,15	0,72		

Tablo-15 incelendiğinde, orta ve ağır düzeyde öğrenciler için ölçeğin alt ölçeklerinden elde edilen puanların drama ile ilgili daha önce ders alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Diğer

yandan, hafif düzeyde öğrenciler için ölçeğin alt ölçeklerinden elde edilen puanların drama ile ilgili daha önce ders alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Araştırmaya katılan ve drama ile ilgili daha önce ders aldığını belirten öğretmenlerin dramanın zihin engelli öğrencilerin; dil, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarında drama ile ilgili kurslara katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi cevaplamak için Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar drama ile ilgili daha önce herhangi bir kurs alıp almama durumuna göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-16’de gösterilmiştir.

Tablo-16: Ölçeğin Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanlarına Göre Drama İle İlgili Daha Önce Herhangi Bir Kurs Alıp Almama Durumuna Göre Karşılaştırılması

Düzye	Beceriler	Drama ile ilgili kursa katıldınız mı?	N	\bar{X}	Ss	t	p
Hafif	Dil Becerileri	Evet	90	3,60	0,43	1,27	0,21
		Hayır	280	3,53	0,50		
	Duyuşsal Beceriler	Evet	90	3,57	0,41	1,21	0,23
		Hayır	280	3,50	0,50		
	Psikomotor Beceriler	Evet	90	3,58	0,48	1,40	0,16
		Hayır	280	3,49	0,53		
	Sosyal Beceriler	Evet	90	3,59	0,43	0,75	0,45
		Hayır	280	3,55	0,48		
	Zihinsel Beceriler	Evet	90	3,55	0,49	0,96	0,34
		Hayır	280	3,49	0,51		
Orta ve Ağır	Dil Becerileri	Evet	90	3,19	0,69	0,19	0,85
		Hayır	280	3,17	0,73		
	Duyuşsal Beceriler	Evet	90	3,16	0,66	0,18	0,86
		Hayır	280	3,15	0,71		
	Psikomotor Beceriler	Evet	90	3,27	0,70	0,35	0,73
		Hayır	280	3,24	0,69		
	Sosyal Beceriler	Evet	90	3,19	0,67	-0,17	0,87
		Hayır	280	3,21	0,70		
	Zihinsel Beceriler	Evet	90	3,16	0,68	-0,02	0,98
		Hayır	280	3,16	0,72		

Tablo-16 incelendiğinde, Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanların drama ile ilgili daha önce herhangi bir kurs alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Drama ile ilgili daha önce herhangi bir kursa katıldığını ve katılmadığını belirten öğretmenlerin, dramanın hafif, orta ve ağır düzeyde zihin engelli öğrencilerin; dil, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarında öğrencilerinin zihin engel düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi cevaplamak için Dramanın Zihin engelli öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar öğrencinin zihin engel düzeyine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-17’de gösterilmiştir.

Tablo-17: Ölçeğin Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Öğrencilerin Zihin Engel Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Zihinsel Engel Düzeyi	Dil Becerileri		Duyuşsal Beceriler		Psikomotor Beceriler		Sosyal Beceriler		Zihinsel Beceriler	
	Hafif	Orta ve Ağır	Hafif	Orta ve Ağır	Hafif	Orta ve Ağır	Hafif	Orta ve Ağır	Hafif	Orta ve Ağır
N	370	370	370	370	370	370	370	370	370	370
\bar{X}	3,55	3,18	3,52	3,15	3,51	3,24	3,56	3,20	3,50	3,16
Ss	0,48	0,72	0,48	0,69	0,52	0,69	0,47	0,69	0,51	0,71
t	14,59		14,61		10,68		14,03		14,39	
p	0,00		0,00		0,00		0,00		0,00	

Tablo-17 incelendiğinde, alt ölçeklerinden elde edilen puanların öğrencilerin zihin engel düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Araştırmaya katılan öğretmenler, dramanın hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede daha fazla kullanılabilir olduğu algısına sahiptir.

BÖLÜM V

YORUM TARTIŞMA

Bu çalışmada hafif ve orta ağır düzeydeki zihin engelli öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde görev alan öğretmenlerin dramanın öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu araştırmanın ilk bulgusu öğretmenlerin görüşlerine göre drama; hafif ve orta ağır düzeydeki zihin engelli öğrencilerin; dil, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmede yüksek ve olumlu yönde etkileri söz konusudur. Öğretmenler dramanın zihin engelli öğrencilerin tüm öğrenme alanlarında etkili ve kullanılabilir olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir.

Araştırmanın sonunda ayrıca; araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin hafif, orta ağır zihin engelli öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesinde dramanın kullanımına yönelik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, yaş faktöründe, genç öğretmenlerin dramanın hafif, orta ve ağır zihin engelli öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesinde kullanımına yönelik algılarının daha olumlu olduğu, çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin hafif, orta ağır zihin engelli öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesinde dramanın kullanımına yönelik algılarının daha olumlu olduğu; çalışılan kuruma göre hafif düzeyde zihin engelli öğrenciler için farklılık görülmezken, orta ve ağır düzeyde zihin engelli öğrenciler için alt ölçeklerinden elde edilen puanlarda çalışılan kuruma göre “ilkokul özel eğitim sınıflarında” görev yapan öğretmenlerin algılarının, “özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde” görev yapan öğretmenlerininkine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu, öğretmenlerin drama ile ilgili daha önce ders almalarına göre orta ve ağır düzeyde öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesinde dramanın kullanımına yönelik algılarında değişiklik olmadığı, hafif düzeyde öğrenciler için ise drama ile ilgili daha önce ders aldığını belirten öğretmenlerin algılarını daha yüksek olduğu, drama ile ilgili daha önce herhangi bir kurs alıp almama durumuna göre algılarında değişiklik olmadığı bulgularına rastlanmıştır.

Bu konuda literatür incelendiğinde çok sayıda araştırmanın tezin bulgularıyla tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Mentzer ve Boswell (1995) zihinsel ve davranışsal

bozuklukları olan çocuklarda drama ve yaratıcı dramaya dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin etkinliklere katılım, yaratıcılığın geliştirilmesi, sosyal ve psikomotor öğrenmelerde önemli katkıları olduğunu ortaya koymuştur. Warger (1985) yaratıcı dramanın öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin sosyal ve sözlü dil becerileri üzerindeki etkilerini analiz eden çalışmasında bu yöntemin aktif olarak kullanıldığı ve sistematik bir programın uzun süreli olarak uygulandığı gruplarda çocukların sosyal ve iletişimle ilgili becerilerinin anlamlı düzeyde arttığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Kariuki ve Honeycutt (1998) çalışmaları yaratıcı drama ve sanatsal aktivitelerin yoğun olarak uygulamaya konulduğu zihin engelli gruplarındaki öğrencilerin dersin kazanımlarında yüksek düzeyde gerçekleşme ve özellikle temel dil becerilerinde anlamlı artışlar gözlenmiştir.

Surujlal'a göre, (2013) zihin engelli öğrenciler, engel türü ve düzeyine bağlı olarak başkalarıyla iletişim kurmak ve sosyalleşmek gibi pek çok görevi yerine getirmede çok üst düzeyde sorunlar yaşamaktadır. Tüm bu sorunlar başta depresyon olmak üzere çok sayıda psikolojik semptom ve kendine güven eksikliğine yol açmaktadır. Geleneksel öğretim uygulamalarında çoğunlukla zihin engelli öğrencilerin akademik yetersizliklerinin yansısı psikolojik ve duyuşsal olumsuzlukları katlanarak devam etmekte ve kalıcı hale gelmektedir. Tüm bu olumsuzluklar öğrenme güçlüğüne artırmakta ve onlara öğretmek için daha fazla çaba ve zaman ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle, bu çocukların öğrenme-öğretme sürecinde etkili yönetimlerin işin içerisine sokulması ve gerekli müdahalelerin ve önlemlerin alınması gerekmektedir. Surujlal'a göre (2013) tüm zihin engelli öğrenci gruplarında yukarıda sayılan istenmedik değişkenleri en aza indiren ve onları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme ürünlerine aktif bir şekilde yönlendiren en önemli yöntem dramadır. Alan çalışmalarında drama yöntemine çok yer verilen ve tüm öğrencilerin aktif bir şekilde dramatisasyon çalışmalarına katıldığı durum ve ortamlarda öğrenciler açısından olumlu ve çok yönlü kazanımlar gözlenmiştir. Benzer şekilde Deasy'inin yaptığı bir araştırmada (2002), drama, zihin engelli öğrencilerin dil ve okuma yazma becerilerini çok yüksek düzeyde etkilediği görülmüştür.

Bu tez kapsamında zihin engelli öğrencilere derse giren öğretmenler dramanın öğrencilerin zihinsel becerilerden; problem çözme becerilerini, görsel ve işitsel algı gelişimini, gözlem yapma becerilerini, hayal güçlerini, kavrama becerilerini, kavramların öğrenilmesini, soyut kavramları daha iyi kavramalarını, gerçek durumlara genelleme yapabilme becerilerini geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Dil gelişim becerilerinde; anlama ve ifade edebilme, dinleme, sözel iletişimi başlatma ve ses tonunu ayarlayabilme, konuşmada güven, sözcük dağarcığında artış, sözcüklerin anlamını daha iyi öğrenebilme, beden dillini etkin kullanma becerilerini geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Sosyal gelişim becerilerinden; arkadaşlık kurma, grupla çalışma, oyun kurma ve başlatma, oyuna katılma, bir gruba dahil olmanın getirdiği tatmin olma duygularını güçlendirme, bireyin grup etkileşimlerine uyum sağlaması ve rahatlamasına yardımcı olma, paylaşma, toplumsal problemleri daha iyi çözebilme, yaşantılara uyum sağlayabilme, yetişkinler ile işbirliği yapma, sosyal davranışlara karşı olumlu tutum kazanma, çevrelerini daha iyi tanıma becerilerini geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Duygusal gelişim becerilerinden; duygularını fark etme, ifade etme, kontrol etme, kendine, arkadaşlarına ve yetişkinlere güven duyma, empati kurabilme, öğrenmeye ve okula karşı olumlu tutum kazanma becerilerini geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Psikomotor gelişim becerilerinden; büyük ve küçük kas-motor becerilerini, vücudunu tanımasını, denge gerektiren becerileri geliştirme, vücudun kas gevşekliğini ve esnekliğini sağlama, vücudun koordineli olarak hareketini destekle, dokunsal algı gelişimini destekleme becerilerini geliştirebileceğini belirtmişlerdir.

San (1991), Bilen (1999) ve Demirel'e göre (2005) etkileşim ve iletişim, drama çalışmalarının temel özelliğidir. Bu teknik öğrenci merkezli olup çok yönlü kazanımları ortaya çıkarmaktadır. Hem oyuncular, katılımcılar hem de izleyiciler sözlü ve sözsüz etkileşim içerisindedir. Çalışmaların doğasında etkileşim yoluyla, yaşayarak öğrenme vardır. Eğitimde drama, öğrencilerin kendilerini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, öğretme-öğrenme sürecinde etkin rol almasıdır. Dolayısıyla zihin engelli öğrencilerde drama temelli çalışmaların temel amacı, çocukların kendini ifade edebilme, yaşamı çok yönlü algılaması, potansiyellerinin farkına vararak akademik istek ve duygusunun geliştirilmesi ve yaratıcı kılınmasıdır.

Zihinsel engelli öğrencilerinin yaşam durumlarının sınıf ortamında çözümlenmesi, yorumlanması; öğrencileri, çekingen tavırları aşarak düşünce üretmeye yöneltir. Mevcut durumu ve olaylar arasındaki neden sonuç ilişkilerini kavrayan öğrenciler, karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmede daha başarılı olmaktadır. Drama bir yönüyle doğaçlama bir iletişim ve etkileşim ortamı sağlamasından dolayı çocukların kendi performanslarını bütün yönleriyle sınıf içerisinde sergilenmesine olanak sağlar. Zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin araştırmanın ölçek sorularında bu önermeleri destekleri görülmüştür.

5.1. Zihin Engelliliğin Düzeyine Göre Dramanın Kullanımına İlişkin Sonuçlarla İlgili Tartışma

Tezin önemli bulgularından birisi de, dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına ilişkin öğretmen algısı ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanların öğrencilerin zihin engel düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Araştırmaya katılan öğretmenler, dramanın hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede daha fazla kullanılabilir olduğu algısına sahiptir.

Literatürde bu konudaki araştırmaların iki boyutta toplandığı görülmüştür. Birinci boyutta dramanın zihin engelli öğrencilerin eğitiminde öğrenme alanlarına ilişkin değişkenlere odaklanmıştır. İkinci boyutta ise öğrencilerin engel düzeyine göre dramanın ortaya çıkardığı öğrenme ürünleri ve etkiler betimlenmiştir. Armstrong'a göre (2006), drama özellikle öğrenme güçlüğü çeken çocukların sosyal bilimler, anadil, yabancı dillerin, mesleki eğitim ve yaşam beceriler alanlarında kullanılması çok etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Hindistan Özel Eğitim Gereksinimli Çocukların Eğitimi Komisyonunun hazırladığı bir rapora göre Drama zihin engelli öğrencilerin kişilik, bilişsel ve sosyal gelişimi üzerinde çok önemli ve olumlu etkileri söz konusudur. Özellikle etkinliklerde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor düzeyde ve iç içe geçmiş oyunlar, dans, tiyatro vb. aktiviteler bu çocukların çok yönlü gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Derneğin bu raporuna göre zihin engellilerin eğitiminde sık sık sanat ve drama etkinliklerine yer verilmeli

ve öğrencilerin her yönünü geliştirmek için tüm aktivitelere eşit düzeyde önem ve değer verilmelidir (NFG, 2006).

Zihin engelli öğrencilerin engel tür ve düzeylerine göre dramanın etkilerinin incelendiği araştırmalarda söz konusudur. Bu araştırmalarda kısmen tezde ortaya çıkan öğretmen görüşleriyle çelişkili sonuçların da olduğu görülmüştür. Miller, Rynders, & Schleien (1993) gerçekleştirdiği bir araştırmada drama koşullarında zihin engelli öğrencilerin normal zeka grubundaki akranlarından fazla arkadaş canlısı ve sosyal beceri davranışları sergilediklerini gözlemlemiştir. Araştırmaya göre bu öğrencilerin drama etkinliklerine katılımı oldukça yüksek düzeyde olmuştur. Bu çalışmada, zihin engeli olmayan öğrencilerle hafif-ağır düzeyde zihin engelli öğrencileri entegre ederken dramanın oynayabileceği rolün etkisi de test edilmiştir. Araştırmada zihin engeli olan ve olmayan öğrencilerin kaynaştırma düzeyinin ve sınıf içi etkinliklerde entegrasyonunun bu yöntem vasıtasıyla çok üst düzeylere çıktığı gözlenmiştir. Bu yönüyle Gardner (1985) dramanın her türlü öğrenme ortamında, özellikle öğrencinin kaynaşması için sosyal bir sanat ortamı oluşturduğunu ileri sürmüştür. Gardner (1985: s.303), dramanın eşsiz sosyal niteliklerini tanımlarken şunları söylemiştir: "Çocuklar açısından başkalarıyla, en azından izleyici kitlesiyle ve grubun diğer üyeleriyle etkileşim kurması gerçeği dramaya çok özel bir lezzet katmaktadır ". Dramatik oyun, katılımcıların cezalandırma olmadan riskleri deneyimleyebilecekleri benzersiz bir ortam sağlar. Drama oturumlarında ifade edici bir dille konuşan zihin engelli öğrencilerin, engellenmeden akranlarının pek çok açıdan yeteneklerine yaklaşık olarak sahip olduklarını hayal etme fırsatı ortaya çıkarmaktadır. Miller, Rynders,, & Schleien'in (1993) çalışmasında öğrencilerin gözleri bağlı bir akrana rehberlik etme gibi liderlik rolleri üstlenilmesi gereken bir drama etkinliğinde, zihin engelli ve normal eğitim gören öğrencilerin arasındaki farklar neredeyse hiç yoktu. Araştırmada, doğaçlamalı egzersizlerde, zihin engelli olan öğrencilerin çoğu çok yönlü beceriler gerektiren bir senaryoyu uygulamaya dönüştürmeyi başardıkları gözlemlenmiştir. Tüm drama etkinlikleri boyunca bu öğrenciler normal akranları kadar yüksek öğrenme ürünleri ortaya koymuştur. Bu yönüyle dramanın farklı zihin engel düzeyindeki öğrencilerin

öğrenmelerine etkilerini test edecek deneysel çalışmaların gerçekleştirilmesi alana önemli katkılar sağlayacaktır.

Ingram ve Riedel'e göre (2003), zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin çoğunlukla dramayı dil derslerinde kullandıkları buna karşın matematik, fen gibi sayısal derslerde daha az kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler sanat ve drama destekli eğitimlerin özellikle alt gelir ve düşük eğitim düzeyli ailelerden gelen engelli öğrencilerin normal sınıflarda kaynaşmalarında çok önemli katkılarından olduğunu ifade etmişlerdir.

5.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dramanın Kullanımına İlişkin Sonuçlarla İlgili Tartışma

Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanların öğretmenlerin cinsiyet ve yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin dramanın hafif, orta ve ağır zihin engelli öğrencilerin; dil, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına katılımcıların yaşları açısından bakıldığında genç ve meslekte yeni olan öğretmenlerin, dramanın hafif ve orta ağır zihin engelli öğrencilerin; dil, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarının, “36 ve üzeri” yaş grubunda bulunan ve mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerininkine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre dramanın etkileri konudaki görüşleri kısmen farklılık göstermektedir. Özellikle orta ve ağır düzeyde öğrencilere dramanın etkisi konusunda öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). “İlkokul özel eğitim sınıflarında” görev yapan öğretmenlerin, dramanın orta ve ağır düzeyde zihin engelli öğrencilerin; dil, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarının, “özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde” görev yapan öğretmenlerininkine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan en önemli bulgulardan birisi de hafif düzeyde öğrenciler

için Dramanın Zihin Engelli Öğrencilerin Temel Becerilerini Geliştirmede Kullanımına İlişkin Öğretmen Algısı Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanların drama ile ilgili daha önce ders alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermesidir ($p<0,05$). Araştırmaya katılan ve drama ile ilgili daha önce ders aldığını belirten öğretmenlerin dramanın zihin engelli öğrencilerin; dil, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmede kullanımına yönelik algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Ingram ve Riedel (2003), Minneapolis Devlet Okullarında drama tekniğine dayalı uygulamalar konusunda öğretmenlerin görüşlerini incelediği çalışmasında bu tekniği öğretime entegre eden öğretmenlerin yüzdesinin 49-92 arasında olduğunu tespit ettiler. Bu çalışmada daha önce drama konusunda eğitim alan, uygulamalara katılan öğretmenlerin derslerinde yoğun bir şekilde bu yöntemin uygulamalarına yer verdiği görülmüştür. Bununla birlikte özel eğitim literatürde öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdemlerine göre drama etkinliklerine yer verme durumuna ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1) Öğretmenlerin, dramanın hafif ve orta ağır düzeydeki zihin engelli öğrencilerin; dil, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmede olumlu yönde etkili olduğu algısına sahip oldukları görülmüştür.

2) Kadın öğretmenlerin hafif, orta ağır zihin engelli öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesinde dramanın kullanımına yönelik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

3) Genç öğretmenlerin dramanın hafif orta- ağır zihin engelli öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesinde kullanımına yönelik algılarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

4) Çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin hafif, orta ağır zihin engelli öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesinde dramanın kullanımına yönelik algılarının daha olumlu olduğu ortaya konulmuştur.

5) Çalışılan kuruma göre hafif düzeyde zihin engelli öğrenciler için farklılık görülmezken, orta ve ağır düzeyde zihin engelli öğrenciler için çalışılan kuruma göre “ilkokul özel eğitim sınıflarında” görev yapan öğretmenlerin algılarının, “özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde” görev yapan öğretmenlerininkine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

6) Öğretmenlerin drama ile ilgili daha önce ders alma durumlarına göre orta ve ağır düzeyde öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesinde dramanın kullanımına yönelik algılarında değişiklik olmadığı, hafif düzeyde öğrenciler için ise drama ile ilgili daha önce ders aldığını belirten öğretmenlerin algılarını daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

7) Öğretmenlerin drama ile ilgili daha önce herhangi bir kurs alıp almama durumuna göre algılarında değişiklik olmadığı anlaşılmıştır.

8) Dramanın hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede orta-ağır zihin engelli öğrencilere göre daha fazla kullanılabilir olduğu görülmüştür.

Dramanın zihin engelli öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede kullanımına ilişkin öğretmenlerin algısı ve görüşlerinin incelendiği bu çalışmada araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler:

1. Zihin engelli öğrencilerin, zihinsel becerilerden; problem çözme becerilerini, görsel ve işitsel algı gelişimini, gözlem yapma becerilerini, hayal güçlerini, kavrama becerilerini, kavramların öğrenilmesini, soyut kavramları daha iyi kavramalarını, gerçek durumlara genelleme yapabilme becerilerini geliştirebilmek için drama yönteminden faydalanılabilir. Bu becerilerin öğretiminde dramayı uygulayabilmek için öğretmenler drama ile ilgili uygulamalı drama kurs ve seminerlere katılabilirler.

2. Zihin engelli öğrencilerin dil gelişim becerilerinden; anlama ve ifade edebilme, dinleme, sözel iletişimi başlatma ve ses tonunu ayarlayabilme, konuşmada güven, sözcük dağarcığında artış, sözcüklerin anlamını daha iyi öğrenebilme, beden dillini etkin kullanma becerilerinin geliştirilebilmesi için öğretmenler ders ve etkinliklerinde drama yönteminden faydalanabilirler.

3. Sosyal gelişim becerilerinden; arkadaşlık kurma, grupla çalışma, oyun kurma ve başlatma, oyuna katılma, bir gruba dahil olmanın getirdiği tatmin olma duygularını güçlendirme, bireyin grup etkileşimlerine uyum sağlaması ve rahatlmasına yardımcı olma, paylaşma, toplumsal problemleri daha iyi çözebilme, yaşantılara uyum sağlayabilme, yetişkinler ile işbirliği yapma, sosyal davranışlara karşı olumlu tutum kazanma, çevrelerini daha iyi tanıma becerilerinin zihin engelli öğrencilerde geliştirilmesinde öğretmenler drama yöntemi kullanabilirler.

4. Öğretmenler zihin engelli öğrencilerin duygusal gelişim becerilerinden; duygularını fark etme, ifade etme, kontrol etme, kendine, arkadaşlarına ve yetişkinlere güven duyma, empati kurabilme, öğrenmeye ve okula karşı olumlu tutum kazanma becerilerini geliştirebilme çalışmalarını sırasında drama yönteminden faydalanabilirler.

5. Drama yönteminin etkililiğine inanan öğretmenler, inanmayan ya da uygulamayı bilmediği için drama çalışmaları yapamayan öğretmenlerin bu konuda algılarına değiştirebilmek için buldukları okul, il/ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerine ve ya Milli Eğitim Bakanlığı'na bu konuyla ilgili öneri sunulabilir, projeler geliştirilebilirler.

6. Öğretmenler zihin engelli öğrencilerin psikomotor gelişim becerilerinden; büyük ve küçük kas-motor becerilerini, vücudunu tanımasını, denge gerektiren becerileri geliştirme, vücudun kas gevşekliğini ve esnekliğini sağlama, vücudun koordineli olarak hareketini destekleme, dokunsal algı gelişimini destekleme gibi becerilerde ilerleme sağlayabilmek için drama uygulamaları kullanabilirler.

7. Araştırma bulgularına göre öğretmenler zihin engelli öğrencilerin drama yöntemiyle öğrencilerin birçok yönden geliştirilebileceği algısına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenler zihin engelli öğrencilerin eğitimde büyük rol oynayan bireyselleştirilmiş eğitim programlarında drama yöntemine daha fazla yer verebilirler ve diğer öğretmenlerinde bu yönde çalışmaları için teşvik edebilirler.

8. Drama yönteminin zihin engelli gruplarda etkili bir şekilde kullanımını sağlamak için öğretmen ve eğitici kılavuz kitaplar hazırlanabilir.

9. Literatürde zihin engelli grupların normal öğrencilerle birlikte drama etkinliklerini gerçekleştirmelerinin çok yönlü kazanımlarına işaret edilmektedir. Bu nedenle drama yönteminin zihin engelli öğrencilerin kaynaştırma/ bütünleştirme çalışmaları sırasında da normal akranlarıyla birlikte de kullanımını sağlanmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Araştırma bulgularına göre bazı öğretmenlerin özellikle ağır ve orta düzeyde zihin engelli öğrenciler için drama uygulamalarının etkililiği konusunda olumsuz algıya sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlere bu konuda akademik ve eğitsel destekler verilmeli, tüm engel gruplarında drama yöntemini kullanmaları konusunda teşvik edilmelidirler.

2. Zihin engelli grupların normal öğrencilerle birlikte drama etkinliklerini gerçekleştirmelerinin kaynaştırma/ bütünleştirme çalışmalarına etkisi üzerine çalışmalar yapılabilir.
3. Bu araştırmada dramanın etkililiği öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma, aynı konu ve değişkenler üzerinde öğrenci ve sınıf içi deneysel uygulamalarla zenginleştirilebilir.
4. Dramanın farklı yaş gruplarında ve düzeylerdeki zihin engelli öğrencilerin öğrenme becerileri üzerindeki etkilerini test edecek nitel araştırmalar yapılabilir.
5. Farklı gruptaki özel gereksinimli (işitme, görme, özel öğrenme güçlüğü, bedensel yetersizlik, otizm vb.) bireyler için dramanın kullanılabilirliğine dair araştırmalar yapılabilir.
6. Drama yönteminin kullanımı ile ilgili farklı konu alanları seçilerek farklı yöntemlerle çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Adıgüzel, H.Ö. (1993). *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-31.

Adıgüzel, H.Ö, (2008). Türkiye’ de Eğitimde Yaratıcı Dramanın Yakın Tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1,(5), 7-49.

Akfirat, F.Ö.(2004). *Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi*, Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akfirat, F. Ö. (2006). Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama. *Yaratıcı drama dergisi*1(1), 39-58.

Akyol, A.K. (2001).*Drama ve Dramanın Önemi*. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 06500 teknikokullar. Ankara. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256453.28/06/2014>.

Akyol, A.K., (2003). *Okulöncesi Eğitimde Drama ve Örnek Drama Etkinlikleri*, Okulöncesinde Drama ve Tiyatro(Edt. Aslan, N), Ankara: Oluşum Yayınları.

Altınay, D. (2015). *Çocuk Psikodraması Çocuk Psikoterapisinde Yaratıcı Bir Yaklaşım*(6. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Arıkan, Y. (2007) . *İlköğretimler İçin Uygulamalı Tiyatro ve Drama Eğitimi*. İstanbul: Pozitif Yayınları.

Armstrong, T. (2006). *The Best Schools: How Human Development Research Should Inform Educational Practice*. Alexandria, VA: ASCD, 2006.

Avcioğlu, H. (2012). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Drama Yöntemlerinin Etkililiği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163) , 110-125.

Bayhan, P. (1995).Zihinsel Engelli Çocuklarda Drama. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(1), 46-48.

Bayhan, P. (2006). Zihinsel Özürlü Çocuklarda Drama. H. Ö. Adıgüzel (ed.), *Yaratıcı Drama* (ss.270 – 275) İçinde. Ankara: Naturel Yayınları.

Bayhan, P.,Yükselen, A.(2007).Özel Gereksinimli Çocuklarda Drama Modelleri ve Oyun .*Yaratıcı Drama Dergisi*, 3-4(1),46-55.

Bıyık, D. (2001). *İlköğretim Okulları Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Dramatizasyon Yönteminin Etkililiği*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Biçer, S. (2012) <http://sevgibicer.blogspot.com/2012/05/zihin-engellilerin-egitiminde-drama.html> 04/11/2017.

Bieber-Schut, Ruth. The Kise of Drama to Help Visually - Impoised Adolesscents Acaquire Skills, *Journal of Visual Impoirment And Blindness*. 85, 2, 1991, 340341.

Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2013). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Colston, G. Lowell. The Effects of A Creative Drama Workshop And An Arts on Film Program on The Social Intreaction of Denstituonal, Zeel Developmentally Disabled Persons. Ph. D. University of Deintitounol Zeel Developmentally Disablep Persons Ph. D. University of Maryland Press 14.

Cömertpay. B. (2006). *Drama Etkinliklerinin Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarının Dil Edinimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Daniels, Linda ve David Roll. "Group Treatment of Social Impairment In People With Mental Illness", *Psychiatric Rehabilitation Journal*. 21, 3, 1998, 273.

Deasy, R. (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, DC: Arts Education Partnership.

Demirel, Ö. (2005). *Planlamadan Değerlendirmeye: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.

Dibek, E. (2003). *7-11 Yaş Öğretilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Eğitici Dramanın Kelime Kazanımına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

DSM-IV-TR (2005). *Tanı ölçütleri* (çev. E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Eldeniz, M. Ç. (2005). *Zihin Engelli Öğrenciler İçin Drama Yöntemine Göre Hazırlanan Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Erbay, F. (2009). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Verilen Yaratıcı Drama Eğitiminin Çocukların işitsel Muhakeme ve işlem Becerilerine Etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Eripek, S. (2003) . *Zeka Geriliği Olan Çocuklar*. (Editör: Ayşegül Ataman). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 153- 173.

Gardner, H. (1985). Towards a theory of dramatic intelligence. In J. Kase-Polsini (Ed.) *Creative drama in a developmental context* (pp. 295-312). New York: University Press of America.

George, D. , & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17. 0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.

Goodwin, David A. (1985). An Investigation of The Efficacy of Creative Drama As A Method For Teaching Social Skills To Mentally Retarded Youth And Adults. *Dissertation Abstracts International*. DAI-A 46/02, 399.

Gönen, M.,Şahin, İpek.,A. ,Tanju, E. ve Celep. S.A. (1998). *Özürlü Çocukların Eğitiminde Drama*. Ankara: Aşama Ltd. Şirketi.

Gönen, M. (1992). “*Drama İle Öğretim Yönteminin Özürlü Çocuklarda Kullanımı*”. I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Kitabı. (136-141). Ya-Pa Yayınları. İstanbul

Gönen, M. (2003). Eğitimde Drama Ve Engelli Çocuklar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 4(39).

Gönen, M. ve Dalkılıç, U. (2002). *Çocuk Eğitiminde Drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık,

Gül. Ö.(2012) . *Oyun ve Hareket Temelli Büyük Kas Eğitim Programının 4-5 Yaş Çocukların Büyük Kas Becerilerine Etkisinin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Hale, J. (1978). Movement and Drama with Mentally Retarded Children in the United Kingdom. Tasmanian College Of Advanced Education Division Of Teacher Education Report.

Ingram, D., & Riedel, E. (2003). *Arts for academic achievement: What does arts integration do for students*. University of Minnesota: Center for Applied

Research and Educational Improvement, College of Education and Human Development.

İpek, A. (1998). *Eğitimde Dramanın Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Gelişimleri üzerinde Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Jackson, James T.ve Bynum, Nathaniel. A Teaching Tool For Culturally Diverse Children With Behavioral Disorders, *Journal of Instruction Pyscology*. 24, 3, 1997.

Karadağ, E ve Çalışkan, N. (2014). *Eğitimde Drama Teorik Temelleri ve Uygulama Örnekleri*(3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kariuki, P. ; Honeycutt, C. (1998). An Investigation of the Effects of Music on Two Emotionally Disturbed Students' Writing Motivations and Writing Skills.. Paper presented at the Annual Conference of the Mid-South Research Association (New Orleans, LA, November 4-6, 1998).

Kavcar, C. (1983). Örgün eğitimde dramatisasyon. *Eğitim ve Bilim Dergisi*.

Kaya, D. (2011). *Yetişkin Zihin Engelli Bireylerin Sosyal Becerilerinin Gelişmesinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post- Hoc.) teknikleri. *Fırat University Journal of Social Science*, 19(1), 51-64.

Kıbrıs, İ. (2000) *Uygulamalı Çocuk Edebiyatı*. Eylül Kitap ve Yayınevi. Ankara.

Kurnaz, A., Çetin, K. (2017). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Giyinme Güçlüğü Ve Tercihlerinin Veli Ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı İncelenmesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*. 2 (2): 88-107.

Kuru, O. (2009). *Dokuz Yaş Çocukların Psikomotor Gelişimlerinde Oyunun Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

MEB. (2007). MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Drama Uygulamaları*. Ankara.

MEB. (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Drama Çalışmaları*, Ankara.

MEB.(2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: MEB Yayınları.

Mentzer, M. & Boswell, B. (1995). Effects of a movement poetry program on creativity of children with behavioral disorders. *Impulse*, 3, 183-199.

Miller, H., Rynders, J., & Schleien, S. (1993). Drama: A medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation. *Mental Retardation* (now called *Intellectual and Developmental Disabilities*), 31, 228-233.

NFG-National Focus Group (2006). Education of children with special needs. *National Council of Educational Research and Training Report*. India.

O'Doherty, Susan. *Play And Drama Therapy With The Down's Syndrome Child*. Pergamon Press, Printed In The Usa,1989.

Okvuran, A. (2003). Drama Öğretmeninin Yeterlilikleri. Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36,(1-2).

Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Dramanın Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ömeroğlu, E.(1992). Okul Öncesi İşitme Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Yaratıcı Drama Eğitiminin Kullanılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 31-33.

Önder, A. (2006). Eğitici Dramada Rol Oynamanın Eğitim Açısından Önemi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 24, 133-143.

Önder, A. (2009). *Zihinsel Engellilerle Eğitici Drama*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Önder, A. (2012). *Yaşayarak Öğrenme İçin Yaratıcı Drama, Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri* (9. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Önemli M. , Totan T. Ve Abbasov A. (2015) . Yaratıcı Drama Eğitiminin Özel Gereksinimi Olan Çocukların Sosyal Beceri Alanlarından Konuşma ve İlişki Kurma Becerileri Gelişimine Katkısı. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1) , 50-65.

Özokçu, O. (2010) . *Zihinsel Yetersizlik, Görme Yetersizliği, İşitme Yetersizliği*. (Editör: İbrahim H. Diken) İlköğretimde Kaynaştırma. Ankara: Pegem Akademi, 56-65.

Öztürk, A.(2001). Eğitimde Yeni Bir Yaklaşım: Yaratıcı Drama. *Kurgu Dergisi*. S:18, 251-259.

Sağlam, T. (1997). VI. Uluslararası Eğitimde Drama Semineri. Çağdaş Drama Derneği, 23-28 Ekim 1995, Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi 12.

Samsunlu, Ö. (2015). *Özel Eğitim Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanılmasının Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerine Etkisi ve Bu Yöntemin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

San, İ. (1979). *Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık*(2. baskı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

San, İ. (1991). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 23,(2), 573-574.

San, İ. (1996). Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama, *Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı*, 2 (7), 148-160.

Surujlal, J. (2013). Music and Dance as Learning Interventions for Children with Intellectual Disabilities. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(10), 68-75.

Sütcü, Z. (2006). *Drama Eğitiminin Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 6 Yaş Grubundaki Çocukların Beslenme Alışkanlıklarına Etkisinin Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Tuluk, N. (2003). Yaratıcı Drama. *Pivolka Dergisi*, 3 (12),10

Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri, *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, Cilt/Volume 22, Sayı/Number 107, Ocak/January, 1998: 28 -35.

Walsh-Bowers, Richard ve Robert Basso. Improving Early Adolescents Peer Relations Through Classroom Creative Drama: An Integrated Approach, *Social Work In Education*. 21, 1, 1999.

Warger, C. (1985). Making creative drama accessible to handicapped children. *Teaching Exceptional Children*, 17, 283-293.Yayınları. İstanbul

Yıldırım, Y. (2011) . *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

EK1. Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Güler YILMAZ	İmza:			
Doğum Yeri:	Besni				
Medeni durumu:	Evli				
Öğrenim Durumu					
Düzyey	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl	
İlköğretim	60.Yıl İlköğretim		Gölbaşı /Adıyaman	1996	
Ortaöğretim	Şehdane Soykan Kız Meslek Lisesi		Gölbaşı /Adıyaman	1999	
Lise	Gölbaşı Lisesi		Gölbaşı /Adıyaman	2002	
Lisans	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Bolu	2007	
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Ü.	Özel Eğitim	Konya	2018	
Becerileri	Amatör tiyatro yazarlığı ve oyunculuğu				
İlgi Alanları					
İş Deneyimi	KAHRAMANMARAŞ/PAZARCIK. 24/07/2007 - 08/03/2008 MALATYA/ YEŞİLYURT. Turgut Özal İlköğretim Okulu ve İş Okulu.10/ 03/ 2008 - 07/ 07/ 2010 ANTALYA /KONYAALTI. Dr. Günseli-Dr. Bülent Akınsal İlköğ. O ve İş O. 07 /07/ 2010-22/08/2011 ANTALYA /KEPEZ. Mobil İlköğretim Okulu 22/ 08/ 2011 ve devam ediyor				
Aldığı Ödüller	27/ 05/ 2009	Teşekkür Belgesi	Çalışkanlık	Malatya MEM	549
	02/ 03/ 2010	Teşekkür Belgesi	Çalışkanlık	MALATYA MEM	124
Hakkında bilgi almak için önerebileceği şahıslar	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KURNAZ				
Mail adresi	guleryilmaz.ozelegitim@gmail.com				
Adres	Mobil Ortaokulu Kepez / Antalya				

