

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YETİŞKİN ZİHİN ENGELLİ BİREYLERİN SOSYAL BECERİLERİNİN
GELİŞİMİNDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİNİN
İNCELENMESİ

Derya KAYA

Haziran-2011

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

YETİŞKİN ZİHİN ENGELLİ BİREYLERİN SOSYAL BECERİLERİNİN
GELİŞİMİNDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİNİN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Derya KAYA

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY

Bolu-2011

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Derya KAYA'ya ait 'Yetişkin Zihin Engelli Bireylerin Sosyal Becerilerinin Gelişiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi' adlı çalışma, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.
20,06,2011

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY
Üye : Yrd. Doç. Dr. Altay EREN
Üye : Yrd. Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR

İmza 
İmza 
İmza 

Sosyal Bilimler Enstitüsünün Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Enstitü Müdürü

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF THE EFFICIENCY OF CREATIVE DRAMA METHOD ON THE DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS OF ADULTS WITH MENTAL DISABILITIES

Derya KAYA

**Master of Arts Thesis
Department of Special Education
Thesis Supervisor: Assistant Prof. Dr. Emine ERATAY**

June-2011

xii + 198 Pages

The aim of this study is to determine the effects of creative drama method on the development of social skills of adults with mental disabilities and to set guidelines for the instructors working with adults with mental disabilities according to the findings of the study.

In the study, a mixed research design approach consisted of pretest-posttest control group design and qualitative data gathering procedures was used. The independent variable of the study is creative drama method, and the dependent variables are the social skills aimed.

A state school teaching adults with mental disabilities and another private special education institution in Bolu province were selected through Random Sampling Method for the study. The experimental group (6 women, 7 men) was composed of adult students with mental disabilities from the private special education institution and the control group was composed of 13 adult students with mental disabilities from the state school.

The individual and group session instructors of the participants in the experimental group were asked to complete the Social Skills Assessment Scale (SSAC) prior to the study in order to collect pre-test data. Following the collection of pre-test data, social skills instruction through creative drama method started for the participants in the experimental group. Participants were taught the social skills aimed through creative drama method for 17 weeks. Each drama session plan was prepared to cover the duration of one hour. Following the instruction sessions, the instructors were asked to complete the Social Skills Assessment Scale (SSAC) again and post-test data was collected.

The pre-test and post-test data for experimental and control groups was analyzed using Mann Whitney U and Wilcoxon Signed Rank Test. The significance level for the study is .05.

The results of the study have shown that the social skills teaching programme created in accordance with the creative drama method is effective for the social skills development of adults with mental disabilities.

Keywords: Social Skills, Adults with Mental Disabilities, Creative Drama.

ÖZET

YETİŞKİN ZİHİN ENGELLİ BİREYLERİN SOSYAL BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Derya KAYA

**Yüksek Lisans Tezi
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY**

Haziran-2011

xii + 198 Sayfa

Bu araştırmanın 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 Örneklem 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 son test verileri Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır.

Araştırma sonucunda, yaratıcı drama yöntemi doğrultusunda hazırlanan sosyal beceri öğretim programının yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Beceri, Zihin Engelli Birey, Yaratıcı Drama.

Anneme ve babama...

TEŞEKKÜR

Çalışmamın planlanmasından son şeklini alana kadar geçen sürecin her aşamasını büyük bir sabırla takip eden, bilgi ve deneyimlerini paylaşarak tüm anlayışıyla bana vakit ayıran, katkılarını esirgemeyen danışmanım ve değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY’ a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi aktarımları ile mesleki yaşamımda katkıları olan bölüm başkanımız Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ’a ve hocalarım Yrd. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU, Yrd. Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN, Yrd. Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR, Yrd. Doç. Dr. Nurhan CORA İNCE ve Arş. Gör. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN’ e; ayrıca yardımları ve destekleri için Yrd. Doç. Dr. Altay EREN’e teşekkür ederim.

Yaratıcı drama sürecinin içinde yer aldığım andan itibaren bana inanan ve inandığımı hissettiren, beni sürekli motive ederek desteklerini esirgemeyen değerli hocam Öğr. Gör. Gülşen YEĞEN’e teşekkür ederim.

Uygulama aşamasında kamera kaydı ve fotoğraf çekimleri ile yardımlarını esirgemeyen, çalışmanın her aşamasında yükümü hafifletmeye çalışan ev arkadaşım, iş arkadaşım Psikolog Nalan BAĞCI’ ya teşekkür ederim.

Uygulama kurumu olan Özel Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Müdürü Fatma ATALAY başta olmak üzere kurumun tüm eğitimci ve ailelerine; ayrıca araştırmada yer alan Emine Mehmet Baysal Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi bünyesinde bulunan tüm eğitimcilere katkılarından dolayı teşekkür ederim. Çalışmama içtenlikleri, coşkuları ile son derece istekli katılım gösterip zevkle çalışan tüm çocuklara teşekkür ederim.

Derya KAYA

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	v
İTAF.....	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xii
 BÖLÜM I.....	 1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	11
1.3. Araştırmanın Amacı.....	11
Alt Problemler.....	11
1.4. Araştırmanın Önemi.....	12
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	13
1.6. Varsayımlar.....	14
1.7. Tanımlar.....	14
 BÖLÜM II.....	 15
KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	15
2.1. Kuramsal Temeller.....	15
2.1.1. Zihinsel Engelli Bireyler.....	15
2.1.2. Sosyal Beceri ve Sosyal Yeterlilik.....	28
2.1.3. Sosyal Beceri Yetersizliği.....	41
2.1.4. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi.....	47
2.1.5. Sosyal Beceri Öğretimi ve Yöntemleri.....	53
2.1.5.1. Yaratıcı Dramanın Tanımı.....	67
2.1.5.2. Yaratıcı Dramanın Aşamaları.....	72
2.1.5.2.1. Isınma/Hazırlık Aşaması.....	74

2.1.5.2.2. Canlandırma Aşaması.....	75
2.1.5.2.3. Değerlendirme Aşaması.....	81
2.1.5.3. Yaratıcı Dramanın Önemi ve Yararlılıkları.....	81
2.2. İlgili Araştırmalar.....	92
2.2.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	92
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	98
 BÖLÜM III.....	 103
YÖNTEM.....	103
3.1. Araştırma Modeli.....	103
3.2. Çalışma Grubu.....	105
3.3. Veri Toplama Aracı.....	106
3.3.1. Ölçeğin Geçerliği ve Güvenirliği.....	106
Kapsam Geçerliği.....	106
Yapı Geçerliği.....	106
3.3.2. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ).....	107
3.4. Uygulama Ortamı.....	109
3.5. Deneysel Uygulama.....	110
3.6. Uygulamacı.....	112
3.7. Gözlemci.....	112
3.8. Verilerin Toplanması.....	112
3.9. Gözlemciler Arası Güvenirlik ve Geçerlik Verileri	113
3.10. Verilerin Çözümlemesi ve Yorum.....	114
 BÖLÜM IV.....	 115
BULGULAR	115
4.1. Birinci Alt Problem.....	115
4.2. İkinci Alt Problem.....	117
4.3. Üçüncü Alt Problem.....	119
4.4. Dördüncü Alt Problem.....	121
4.5. Uygulamacının Gözlemleri ve Tıttuğu Günülıkler.....	124

BÖLÜM V.....	126
TARTIŞMA ve ÖNERİLER	126
5.1. Tartışma.....	126
5.2. Sonuçlar.....	129
5.3. Öneriler.....	130
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	130
5.3.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	131
KAYNAKÇA.....	132
EKLER.....	148
Ek-1: Drama Oturum Planları.....	149
Ek-2: Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği.....	188
Ek-3: Yaratıcı Drama Uygulamaları Güvenirlik Formu.....	193
Ek-4: Derslerden Örnek Fotoğraflar.....	194
Ek-5: MEB Uygulama İzni.....	197
Ek-6: Etik İlkelere Uyulduğuna İlişkin Metin.....	198

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3-1: Deney grubu katılımcılarının demografik özellikleri.....	110
Tablo 3-2: Kontrol grubu katılımcılarının demografik özellikleri.....	111
Tablo 3-3: Deney ve kontrol grubunun yaş ortalamaları.....	111
Tablo 3-4: Gözlemciler arası güvenirlik verileri.....	114
Tablo 4-1: Gruplar arası sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde yer alan alt boyutlar bazında öntest puan ortalamalarının Mann Whitney U testine göre karşılaştırılmalarına ilişkin analiz sonuçları.....	116
Tablo 4-2: Deney grubunda yer alan katılımcıların sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde yer alan alt boyutlar bazında öntest ve sontest puan ortalamalarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testine göre karşılaştırılmalarına ilişkin analiz sonuçları.....	118
Tablo 4-3: Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde yer alan alt boyutlar bazında yaratıcı drama yönteminin çalışılmadığı grubun öntest ve sontest puan ortalamalarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testine göre karşılaştırılmalarına ilişkin analiz sonuçları.....	120
Tablo 4-4: Gruplar arası sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde yer alan alt boyutlar bazında sontest puan ortalamalarının Mann Whitney U testine göre karşılaştırılmalarına ilişkin analiz sonuçları.....	122

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1: Araştırma Modeli.....	104
---	-----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Giriş bölümünde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar açıklanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bireyler doğdukları andan itibaren sosyal bir yaşamın içinde yer alırlar. Bebeklerin doğduklarında gereksinimlerinin karşılanması için anne baba ya da kendilerine bakan başka bir kişiye ihtiyaçları vardır. Bu da çevresindeki insanlarla ilk sosyal ilişkileri ve bağları kurması anlamına gelir (Karayılmaz, 2008).

Bebeklerin ilk sosyal tepkileri ağlama, bakma, gülümseme, dokunma, ses çıkarmadır. Özellikle ilk altı ay bebekle kurulacak sosyal ilişkinin önemi çok büyüktür. Bir çok araştırma bebeğin özellikle ilk yıllarının sosyal gelişim yönünden çok önemli olduğunu ortaya koymuştur (Poyraz ve Dere, 2003; aktaran: Karayılmaz, 2008). İşte bu nedenle altı aylık sürece kadar bebeklerin ilk sosyal tepkileri dikkatle gözlemlenmeli ve sosyal ilişki bakımından attıkları ilk adımlar desteklenmelidir.

İnsan yaşamında sosyal ilişkiler önemli bir yere sahiptir. Günlük hayatta insan, her alanla ilgili mutlaka diğer insanlarla ilişki kurmaktadır ve bu kurduğu ilişkiler ya doğrudan bireyle ya da içinde yer aldığı toplum hayatı üzerinde önemli bir yere sahiptir. İnsanların sosyal bir varlık olması nedeniyle, kurdukları sosyal ilişkiler sonucunda hem kendi kişiliklerinde hem de sosyal ortamda birlikte bulunduğu bireyler üzerinde gelişim ve değişim söz konusudur. Bu gelişim ve değişim sürecinde kurulan sosyal ilişkinin niteliği kazanılan sosyal becerilerin bir ürünüdür. Bireylerin sosyal ortamlarında yer

alan kişilerle ilişki kurabilmeleri onların gereken sosyal becerilere sahip olabilmeleri ile ilişkilidir.

İçinde bulunulan sosyal ortama uygun davranma yeteneği olarak tanımlanan sosyal beceriler, kişinin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun bir şekilde anlatabilmesini, kişisel haklarını savunabilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini, kendisine uygun olmayan istekleri geri çevirebilmesini kolaylaştırma konusunda önemli rol oynamaktadır (Kara ve Çam, 2007).

Bireyin başkalarıyla iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk yüklenebilmesinde, başkalarına yardım etmesinde, haklarını kullanabilmesinde sosyal beceriler önemli bir yer tutmaktadır (Çubukçu ve Gültekin, 2000; aktaran:Genç, 2005). Çünkü bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun parçası olduğunun bilincine varması ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi bireyin toplumsal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri kazanması ile mümkündür.

Bireylerin toplumsal süreç içerisinde hayata adapte olabilmesi, sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, toplum dinamiklerine uygun hareket edebilmesi; kazanılan sosyal becerilerin yansımasıdır. Bireylerin, yaşanan süreç içerisinde sorumlulukları artmakta ve artan bu sorumluluklar sonucunda davranışları şekillenmektedir. Başlangıçta, sadece kendinden sorumlu olan birey, yaş ilerledikçe yaşadığı toplumdan da sorumlu olmakta ve toplumun dengesine uygun hareket etmektedir. Sosyal beceriler, bireylerin sorumluluk bilinci kazanmasını sağlayarak, dengenin korunmasına zemin hazırlamakta ve çevreye uyumunu sağlamaktadır.

Sosyal beceriler yönünden yeterlilik sağlamış çocuklar, çevrelerindeki bireylerle paylaşımda bulunmada, bireylere karşı duyarlı davranmada, toplum normlarına uymada, kişilerle ilişkiye geçmede ve yaşantıları sonucu oluşan olumsuz duyguları kontrol altına alma yetisine sahiptirler. Çocuklar öncelikle yakın çevresinde yer alan bireyler ve ardından sosyal ortamlarında yer alan diğer bireylerle olan ilişkilerinde sorun yaşamamaktadırlar. İlerleyen yıllarda da, diğerleriyle iyi ilişkiler

kurma, işbirliği içinde olma, kurallara uyma, eleştiri kabul etme, yardım etme ya da isteme, bilgi almak için sorular sorma gibi birçok sosyal beceriyi sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmektedirler. Sahip olunan bu beceriler bireylerin olumlu sosyal ilişkiler başlatmasını ve sürdürmesini desteklemektedir (Adak, İvrendi ve Kapıkıran, 2006).

Kazanılan bu becerilerle bireyler karşlarına çıkan olumlu ya da olumsuz durumlara alternatif çözüm yolları üretebilmekte ve sağlıklı ilişkiler yürütebilmektedirler. Yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuklar devam eden bir gelişim ve değişim göstermektedirler. Bu gelişim ve değişimin üzerinde öncelikli olarak aileler ve eğitimciler önemli rol oynamaktadır. Bu nokta da önemli olan çocukların sadece akademik becerilerini değil, onların kişisel ve sosyal gelişimlerini de desteklemek olduğudur. Çocukların kendiliğinden her sosyal beceriyi öğrenmesi beklenmemelidir. Bazı sosyal becerileri kazanmaları için desteklenmeleri ve onlara fırsat verilmesi gerekmektedir. Bu yapılırken de çocukların kaygıları göz önüne alınarak yaklaşılmalı ve cesaret verici olunmalıdır (Akkök, 2006).

Anne ve babaların baskıcı tutum sergilemesi çocukta değerlendirme kaygısının oluşabilmesine neden olabilmekte, bu durumda da çocuk yaşadığı özgüven eksikliğiyle sosyal becerileri yönünden yetersiz bir birey olarak toplumda yer almaktadır. Anne baba ya da eğitimcilerin eleştirel bir tutumla çocuğa yaklaşması, çocuğun var olan performansını gösterebilmesine engel olabilmektedir. Bu nedenle, evde anne ve babaların, eğitim ortamlarında ise eğitimcilerin çocuklara kendilerini gösterebilmeleri için fırsat vermeleri ve gelişimlerini desteklemeleri gerekmektedir.

Öğretir (2008)'e göre çocuklarda yetişkinler gibi duygu ve düşüncelerini fırsat verildiğinde oyun sürecinde hislerini ve gereksinimlerini oynayarak ifade etmektedirler. Çocuklar korku, öfke, kırgınlık, mutluluk, hayal kırıklığı gibi duygularını iletişim araçları ve yöntemleri farklı olsa da ifade etmeleri yetişkinlerle benzerlik göstermektedir. İsteklerini, hislerini, yaşadıkları olaydan nasıl etkilendiklerini söylemede güçlük yaşayabilmektedirler. Fakat yetişkin gözetiminde yine çocuklara fırsat verildiğinde iç dünyalarını, derin duygularını oyuncakları ve seçtikleri malzemelerle kurdukları hikayeciklerle çok iyi göstererek anlatmaktadırlar.

Oyun, çocukluk döneminde temel bir iletişim aracı olma özelliğini taşımaktadır. Çocukların oynamayı öğrenmeleri çok önemlidir. Oyun çocukluğun temel unsuru ve çocuğun işi olarak ele alınmaktadır. Çünkü oyun yoluyla çocuk, değişik sosyal rolleri deneme, duygularını, kaygılarını dışavurma ve başka nesneler ya da insanlarla ilişkilerini inceleme olanağı bulmaktadır. Böylelikle oyun, olumlu sosyal davranışların öğrenilmesinde önemli etkenlerden biri sayılmaktadır (Yavuzer, 2010).

Oyunun çocuğun iç dünyasını yansıtmaması nedeniyle anne baba ve eğitimciler oyun sırasında çocuğu dikkatle gözlemlemelidir. Yetişkinler, yaptıkları bu gözlemler sonucunda çocuğun duygu ve düşüncelerini daha rahat anlayabilirler. Yetişkin bireyler duygu ve düşüncelerini direkt olarak ifade ederken çocuklar bunu oyun esnasında davranışlar ve söylemleriyle göstermeye çalışmaktadırlar. Eğitimciler de beraber çalıştıkları çocukları tanıyabilmek adına uyguladıkları programlarda çocukların oyun oynamalarına yer vermeli ve gerektiğinde kendisi de oyun sürecine dahil olmalıdırlar.

Eğitimciler hazırladığı ve uygulayacağı programlarda; programın çocuk merkezli olmasına önem vermeleri gerekmektedir . Bu yönde hazırlanan bir programda çocuk daha aktif olacağından yaparak yaşayarak, daha önceki bilgilerinden yola çıkarak, arkadaşlarıyla etkileşim halinde olup bir ürün ortaya koymuş olacaktır. Dolayısıyla öğrenme daha verimli ve kalıcı hale gelmiş olacaktır. Çocukta meydana gelecek kalıcı öğrenmeyi sağlayan yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır (Ceylan, 2009).

Yaratıcı drama yöntemi doğrultusunda çocukların beklentileri, yetileri, ilgileri, duygu ve düşünceleri, ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Çocuklara bilgiye ulaşma, anlama ve hayata geçirme, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi oluşturabilme, problem çözme yetilerini geliştirebilme, duygu ve düşüncelerini hem beden dili hem de sözel olarak ifade edebilme, gözlem yeteneği kazandırma ve bu yeteneği artırma, yaratıcılıklarını geliştirme ve farklı bakış açıları oluşturma gibi sosyal becerileri kazandırma da amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda bilgiye ulaşmak için çocuğa rehberlik edilmelidir.

Yaratıcı dramada aktif olan öğrenci, yol gösterici ise öğretmendir. Öğretmen öğrencinin yaratıcılığını ortaya çıkarmak için zemin hazırlamakta ve öğrenci de öğretmenden aldığı rehberlik ile var olan bilgisine yaratıcılığını ekleyerek ürünü ortaya çıkarmaktadır.

Çocuklar performans düzeylerine ve öncelikli gereksinimlerine göre hazırlanan eğitim programlarıyla ve eğitimcilerin izleyeceği sistematik yolla desteklenmelidirler. Bu yolla kazandırılmak istenen sosyal beceriler için yaratıcı dramanın bir eğitim yöntemi olarak kullanılması düşünülmektedir (Ceylan, 2009). Bu noktada da yaratıcı dramanın sosyal becerilerin kazandırılmasında ve kalıcılığının sağlanabilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Çocukların yaşına, içinde bulunulan koşullara ve liderin hedeflerine göre eğitimde dramayı kullanma amaçları değişmektedir. Bunun dışında eğitimde dramayı kullanırken yaş, koşullar ve hedeften etkilenmeyen amaçlar da bulunmaktadır. Drama; duyguların sağlıklı şekilde dışa yansıtılmasını sağlamak, çocuğun yaratıcı hayal gücünü geliştirmek, bağımsız düşünebilme ve ifade etme fırsatı vermek, sosyal farkındalığını ve işbirliği kurma bilincini geliştirmeyi hedeflemektedir (Sağlam, 2004). Bu genel amaçlar; çocuğun yaratıcılığını geliştirmek, özgüven duygusunu arttırmak, bağımsız hareket edebilme, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla açığa çıkarmayı, çevresindeki kişilerle empati kurabilmeyi ve sorumluluk bilincini arttırmayı hedeflediği düşünülmektedir.

Drama yaşantısı olan bireylerin, öncelikle kendilerini, ardından atölye ortamında birlikte çalıştığı diğer bireyleri tanımakta; bununla birlikte kendilerini ifade etme fırsatı bulup diğer bireyleri de anlamaktadırlar. Böylelikle bunu genelleyerek sosyalleşmekte ve toplumla uyumlu ve olumlu ilişkiler gerçekleştirmektedirler. Bunun yanı sıra drama çalışmalarıyla bireyin kendine olan güveni artarken etkileşim halinde olduğu diğer bireylere de güvenmeyi öğrenmekte; hem kendine hem çevresindeki kişilere güvenen birey sosyal ilişkilerinde daha başarılı olmakta ve çevresine güven duygusuyla toplumda sosyalleşmeden haz almaya başlamaktadırlar (Akoğuz, 2002).

San (1991)'a göre yaratıcı drama çalışmaları, ne tiyatro yapmak ne de oyunculuktur. Yaratıcı drama tiyatro formları kullanmakta, özünde oyunculuk

sözcüğünün kökündeki “oyun” kavramı bulunmaktadır. Tiyatro ürününün sahneye konuş süreçlerinde yaşandığı şekliyle, drama çalışmalarında katılımcılar belli bir atmosferi, oyun oynamadan duyulan hazzı paylaşmaktadırlar. San, oyun ya da drama yönlendiricisini de tiyatro yönetmenine benzetmektedir. Fakat drama olgusu bir tiyatro ve oyunculuk sergilemek değildir. Yazılı bir metne dayanmamakta; sahneye konmamaktadır. Drama etkinliği katılımcılarının, başta grup içi bir çalışmaya hazır olmaları, kendilerini rahat ve güvenli hissetmeleri, yeni ve değişik şeyler keşfetmeye hazırlıklı olmaları gereken önkoşul olmaktadır.

Yaratıcı drama çalışmalarına katılan bireyler yaptıkları canlandırmalarda kendi yaşantılarından yola çıkmakta ve bu çalışmalar atölye ortamında katılımcıların isteklilikleri doğrultusunda önceden hazırlanan bir plan ile lider eşliğinde gerçekleşmektedir.

Yaratıcı drama sayesinde bireyler iç görü kazanma, alternatif düşünceler oluşturma, rol üstlenerek kendini ifade edebilme ve empati kurma, paylaşımlarda bulunma gibi birçok sosyal davranışı da gerçekleştirmiş olmaktadır. Böylelikle bireyler daha sağlıklı davranışlar göstererek toplumun beklentilerini karşılamış olmaktadır. Yaratıcı dramanın doğasında var olan kendiliğindenlik bireylerin kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlayarak kendileri ve çevresindeki bireylerle ilgili öngörü de bulunmalarını sağlamaya yardımcı olmakta, böylelikle birey kendisini ve çevresini daha iyi analiz etme fırsatını yakalamaktadır.

Drama etkinlikleri grup etkileşimine dayalı olduğundan çocuklar arkadaşlarından yaşantıya dayalı olarak bilgi birikimleri edinmekte ve edindikleri bu bilgi birikimleri onlara yarar sağlamakta, edinimleri daha kalıcı ve anlamlı olmaktadır. Onların farklı rollere girmeleri ve rollerle ilgili diyaloglar kurmaları, doğaçlamalar yapmaları, kendi hikâyelerini oluşturmaları anlama ve neden sonuç ilişkisine dayalı becerilerini desteklemektedir (Erbay, 2009).

Çocukların içerisinde yer aldığı grup etkileşimlerinde çocuklar kendi bilgi birikimlerine arkadaşlarının paylaştığı bilgileri de ekleyip sentezleyerek kalıcı bir

öğrenme sağlamaktadırlar. Böylelikle çocuklar farklı rollere girip diyaloglar da bulunurken gerekli olan sosyal becerileri kazanma ve geliştirme fırsatı yakalamaktadırlar.

Çocukluk döneminde kurulan sosyal beceriler, bireyin yetişkinlik dönemindeki uyumunun belirleyicilerinden biri olmakta, gelişimin ve öğrenmenin çok hızlı olduğu erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin desteklenmesi, çocukların hem sosyal hem de akademik yaşamlarında başarılı bireyler olmalarını sağlamaktadır (Ceylan, 2009:42).

Normal gelişim gösteren çocuklarla aynı gelişimsel süreçleri izleyen özel gereksinimli çocukların eğitiminde de dramanın kullanılması ve bu yolla başta sosyal gelişim olmak üzere gelişimsel olarak desteklenmeleri önemlidir. Engeli her ne olursa olsun özel gereksinimli çocukların eğitiminin bir diğer parçası da oyundur ve oyun drama ile iç içedir. Oyun yoluyla çocuk kendini ifade edebilme ve iletişim kurma fırsatını elde etmektedir (Bayhan ve Yükselen, 2007).

Bütün çocukların yaşantısında oyun önemli bir yere sahiptir. Ancak özel gereksinimli çocuklar soyut düşünmede zorlandıkları için oyun yoluyla kazandırılmak istenen hedefler daha somut hale getirilmelidir. Oyun için de kullanılan materyal ya da oyuncaklar çocuklara görsellik sağlamaktadır.

Engelli çocuklar için doğru seçilmiş oyuncaklar, çocuğun başarmak için kendini baskı altında hissetmemesini ve hata yapmaktan korkmadan öğrenmesini sağlamaktadır. Bazı oyunlar, engelli bir çocuğa oldukça zor gelebilmekte, çocuk oyun ya da oyuncakla tek başına oynayacak kadar motive olamamaktadır. Bazı engelli çocukların dikkat aralıkları yeterli değildir ve yaptıkları işe birkaç dakikadan fazla odaklanamamaktadırlar (Aurerbach, 2008). Bu nedenle özel gereksinimli çocuklarla oynanan oyunlarda çocuğun dikkat süresi, motivasyonu beklentileri göz önüne alınmalıdır. Çocuk üzerinde baskı kuracak kendisini yetersiz hissetmesine neden olacak ya da motivasyonunu düşürecek oyun ya da oyuncaklar tercih edilmemelidir. Özellikle özel gereksinimli bireylerin kişiler arası ilişkiler kurmakta güçlük çekmesi nedeniyle bu

becerilerin kazanımına yönelik oynanan oyunlarda çocukların özellikleri dikkate alınmalıdır. Unutulmamalıdır ki oyun, özel gereksinimli bireylerin sosyalleşmesinin bir parçasıdır.

Engelli bireyler kişiler arası ilişkiler kurma ve sürdürmede güçlükler yaşamaktadırlar. Bu bireylerin sürekli toplumla iç içe oldukları göz önüne alınırsa toplumun her kesimine uyum sağlamaları gerekmektedir, bu da sosyal becerilerinin gelişmesi ile ilişkilidir. Engelli bireylerin içinde en çok karşılaşılan grup zihinsel engellilerdir. Ancak zihinsel engelli bireyler toplum tarafından yeterince tanınmamaktadır. Bundan dolayı bu bireylere yönelik olarak toplumda olumsuz düşünceler yer almaktadır. Bu olumsuz düşüncelerin arasında en çok yer eden zihinsel engelli bireyler adına yapılacak bir şeyin olmaması düşüncesidir (Eripek, 2005). Oysaki zihinsel engelli bireylere gereken fırsat ve olanaklar sağlandığında var olan performansları doğrultusunda toplumda yer edinebildikleri ve toplumun göz ardı ettiği ya da önemsizleştirdiği başta sosyal beceriler olmak üzere bir çok beceriyi gerçekleştirebildikleri gözlemlenmektedir. Önemli olan özel gereksinimli bu bireylerin toplum tarafından kabul edilip gelişimlerinin desteklenmesidir.

Zihin engelli bireylerin sosyal becerileri kazanarak toplumsal hayata uyum sağlamaları önemli bir yer tutmaktadır. Bu amaç doğrultusunda zihin engelli bireylerin diğer bireyler gibi topluma adapte olmaları ve bağımsız hareket edebilmeleri sağlanmalıdır. Zihin engelli çocuklar çeşitli sebepler nedeniyle gereken sosyal becerileri sergilemekte güçlükler yaşayabilmektedirler. Bu çocukların çevrelerindeki bireylerle iletişimleri yaşlılarına kıyasla daha sınırlı olup, sosyal çevre yoksunluğu zihin engelli çocukların sosyal yaşantılarında sorunlar oluşturmaktadır. Sosyal yoksunluk ve sınırlı iletişim nedeniyle bu çocuklar gözlem ve taklit yoluyla edinebilecekleri sosyal becerilerde güçlükler yaşamaktadır (Özokçu, 2008).

Bu sosyal becerilerin kazandırılması için de en etkili yöntemlerden birinin yaratıcı drama olduğu belirtilmektedir. Zihinsel engelli bireyler çevre ile sınırlı etkileşime geçtikleri için bu çocukların sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla

çocuklara göre hazırlanmış bir drama oturumu ile atölye ortamında bir lider tarafından, grup ile etkileşimde bulunması sağlanmalıdır.

Engelli bireyler yetersizlikleri nedeniyle eğitim, meslek, çevre ve iş hayatlarında zorluklar yaşayabilmektedir. Toplum tarafından kabul görmeleri iletişime geçmeleri, normlara uygun hareket etmeleri ve bağımsız yaşamlarını sürdürebilmeleri amacıyla sosyal becerilerinin gözlemlenmesi ve geliştirilmesi önemlidir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenmelerini aktif olarak gerçekleştirmek için öğrenci merkezli bir sistemle yaklaşılmalıdır. Öğrenci merkezli eğitim yöntemlerinden biri olan yaratıcı drama öğrencinin aktif katılımını desteklemekte ve yaşayarak öğrenmesine fırsat sağlamaktadır. Yaratıcı drama sürecinde geçirdiği bilişsel ve duyuşsal yaşantılara etkin olarak katılan birey duyu ve duygularını aktif hale getirdiği için öğrenme meydana gelmekte ve öğrenci oluşan bu durumdan haz duymaktadır (Akfırat, 2004).

Zihinsel engelli çocuklar da diğer normal çocuklarda olduğu gibi gerçek hayatı model alarak oyunlarına yansıtmaktadır. Bu durum zihinsel özürlü çocuklarda daha yavaş meydana gelebilmektedir. Tüm çocuklar oyunları ile hayallerini gerçekleştirme fırsatı bulmaktadır (Jennings,1992; Mc Caslin,1990; aktaran: Bayhan,2006).

Zihinsel engelli çocuğu drama süresince yönlendirmek için tanımak ve özelliklerini bilmek önemlidir. Zihinsel engelli çocuktan dramada geri iletim beklenenden daha geç alınabilir. Zihinsel engelli çocuğun diğer çocuklara kıyasla yardıma ve güdülenmeye sık tekrara daha fazla gereksinimi olabilir. Zihinsel engelli çocuklar da 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).

Zihinsel engelli bireylerin diğer çocuklara kıyasla daha yavaş öğrenmeleri ve sosyal becerilerinin yetersiz olması nedeniyle yaratıcı drama bu çocukların hayatında ayrı bir öneme sahiptir. Toplumdaki bireyler bu çocukların varlığını genellikle göz ardı etmekte ve kendilerini ifade etmeleri için fırsat tanımamaktadır. Bu nedenle bu çocuklar öz güven problemi yaşayabilmektedir. Oysaki yaratıcı drama bu çocukların kendilerini özgürce ifade edebildikleri bir alandır. Drama sayesinde zihinsel engelli çocuklar akranları ile ilişki kurma, istemediği durumlarda reddetme, yardım isteme, problem çözme, duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi bir çok sosyal beceriyi kazanabilirler. Yetişkinlik döneminde kazandıkları bu beceriler sayesinde de, kendilerini daha rahat ifade edebilir ve uyum sağlayabilirler. Böylece, toplumda kendilerine bir yer edinebilirler.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde zihin engelli bireylerle sosyal becerilerin çalışıldığı; zihin engelli bireyler için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğini (Sazak, 2003); zihin engelli öğrenciler için drama yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğini (Eldeniz Çetin, 2005); zihin engelli öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğini (Çadır, 2008); zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililikleri ve verimliliklerinin karşılaştırılmasını (Emecen, 2008); zihinsel engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla sosyal beceri öğretiminin etkililiğini (Çakır, 2006); zihinsel engelli ergenlerin okul içi sosyal yeterlilik düzeyleri ve davranış problemleri ile anne-babaların sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılmasını (Hocaoğlu, 2009); birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini (Özokçu, 2008); eğitimde dramanın zihin engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkisini (İpek, 1998); hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini (Kaf, 1999); yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisini (Akfırat, 2004); sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimi üzerindeki etkisini (Çoban, 2007) inceleyen araştırmalar yer almaktadır.

Bu araştırmaların sonucunda; akran aracılı ğretim, yaratıcı drama, mzık terapi, doğrudan ğretim ve bilişsel süreç yaklaşımı yöntemlerinin sosyal beceri alanına olumlu yönde katkı sağladıkları gözlenmiştir. Yapılan bu araştırmaların amacı, sosyal beceri ğretiminde farklı yöntemlerin etkililiğinin incelenmesidir. Sosyal beceri ğretim yöntemlerinden biri olduğu düşünülen yaratıcı drama yönteminin de yapılanalımlarda etkililiğinin incelendiği görülmüş, bu nedenle yetişkin zihin engelli bireylerin bazı sosyal becerileri kazanmalarına ve var olan becerilerini geliştirmelerinde yaratıcı drama yönteminin etkililiğini ölçmek amacıyla bualışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Araştırmanın, sosyal becerilerin kazanılmasında bir ğretim yöntemi olarak yaratıcı dramanın eğitimcilere farklı öneriler sunmada katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cmleri

Zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişimine yaratıcı drama yönteminin etkisi nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkisini belirlemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda zihin engelli bireyler ilealışan eğitimcilere öneriler geliştirmektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Alt problemler :

1. Yaratıcı drama yönteminin uygulandığı programa katılan bireyler ile böyle bir programa katılmayanlar arasında, sosyal becerileri değerlendirme lğinde yer alan alt boyutlara göre ön testler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde yer alan alt boyutlara göre yaratıcı drama yöntemiyle çalışıldığı grubun öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde yer alan alt boyutlara göre yaratıcı drama yönteminin çalışılmadığı grubun öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Yaratıcı drama yönteminin uygulandığı programa katılan bireyler ile böyle bir programa katılmayanlar arasında, sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde yer alan alt boyutlara göre son testler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırma; uygulama ve kuramsal yönleri bakımından önemli görülmektedir. Araştırmanın kuramsal açıdan önemi, diğer engel gruplarında olduğu gibi zihin engelli bireylerin de sosyal beceri eğitiminin önemi ve gerekliliği ile yaratıcı drama yönteminin de kullanılabilirliğinin belirtilmiş olmasıdır.

Zihin engelli bireyler toplum tarafından tam olarak tanınmadığı ve kabul görmedikleri için sosyal yaşama katılmaları doğrultusunda fırsat verilmemektedir. Bu bireyler toplum tarafından göz ardı edilmelerinden dolayı gereken bilgi ve becerilerden yoksun kalmakta, var olan performanslarını keşfedememekte ve ortaya çıkaramamaktadırlar.

Zihin engelli bireyler bir çok beceriyi gözlem ve taklit yolu ile kazanmakta ancak toplumun kaçınması ve göz ardı etmesi bu bireylerin sahip olmaları gereken becerilerden yoksun olmasına sebep olmaktadır.

Eğitim ortamlarında ve sosyal çevrelerinde bu bireylerin genellikle akademik becerilerdeki eksiklikleri dikkate alınmakta ve buna yönelik olarak çalışmalar yapılmaktadır. Oysa ki, sosyal becerilerindeki yoksunluk öncelikli olarak ele alınması

gereken konulardan biridir. Sosyal becerilerdeki yoksunluk özgüven eksikliği yaratmakta ve bu durumda akademik beceriler dahil olmak üzere tüm hayatını etkilemektedir.

Eğitim ortamlarında sosyal becerilere yeterince önem verilmemesinin nedeni olarak, eğitimcilerin bu konu da yeterince donanıma sahip olmamasından kaynaklanmaktadır. Eğitimciler zihinsel engelli bireylerin sosyal becerilerindeki yetersizlikleri, bu yetersizliklerin sebeplerini dikkate almalı ve buna yönelik olarak çözüm yolu üretmelidir ve bunu uygun olan eğitim programlarıyla desteklemelidirler.

Araştırmanın uygulama bakımından önemi burada ortaya çıkmaktadır. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programı, sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde yer alan 12 alt başlıktan oluşan toplam 69 beceriyi kapsayarak oluşturulmuştur. Oluşturulan bu program, zihin engelli bireylerle çalışan yaratıcı drama yöntemini bilen eğitimcilerin uygulayabilmeleri bakımından hazırlanmıştır. Hazırlanan bu programın daha sonraki araştırmalara örnek oluşturabileceği ve zihin engelli bireylerin eğitim ortamlarında sosyal becerileri kazandırmak ya da geliştirmek için uygulanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma, sosyal beceri eğitimi alanına katkı sağlayacağı ve zihin engellilere sosyal becerileri kazandırmada ya da geliştirilmesinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması açısından da önem taşımaktadır.

Yaratıcı Drama Yöntemi ile zihin engelli bireylerin aktif, spontan, neşeli, yaratıcı, mutlu, rahat, olması nedeni ile uygulanan Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nda etkili olması durumunda alana katkısının olacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. 2009-2010 öğretim yılı, Bolu ili Merkez ilçeye bağlı Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi 'nin yetişkin zihin engelli öğrencileri ile,

2. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nde yer alan alt boyutlar (temel sosyal, temel konuşma, ileri konuşma, ilişkiyi başlatma, ilişkiyi sürdürme, grupla iş yapma, duygusal, kendini kontrol etme, saldırgan davranışlarla başa çıkma, sonuçları kabul etme, yönerge verme ve bilişsel beceriler) ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

Araştırmanın katılımcılarına hastanelerin ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinin koyduğu zihin engelli tanısının doğru olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Zihin Engelli : Zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde görülen anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen yetersizliktir (AAMR,2002).

Sosyal Beceri : Sosyal beceri bireyin toplumdaki kişilerle etkili iletişimini sağlayan, sosyal kabul edilebilir davranışları sergileme, sosyal kabul görmeyen davranışlardan kaçınma ve hem kendine hem de topluma yararlı davranışları sergileme becerileridir (Dereli, 2008:15).

Yaratıcı Drama : Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde, bireylerin, bir yaşantıyı, bir olayı, kimi zaman bir soyut kavramı yada 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 TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde zihin engelli bireyler, sosyal beceri ve sosyal yeterlilik, sosyal beceri yetersizliği, sosyal becerilerin değerlendirilmesi, sosyal beceri öğretim yöntemleri, yaratıcı drama yönteminin tanımı, aşamaları, önem ve yararlılıkları ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Temeller

Bu bölümde zihin engelli bireyler, sosyal beceri ve sosyal yeterlilik, sosyal beceri yetersizliği, sosyal becerilerin değerlendirilmesi, sosyal beceri öğretim yöntemleri, yaratıcı drama yönteminin tanımı, aşamaları, önem ve yararlılıkları açıklanmaktadır.

2.1.1. Zihinsel Engelli Bireyler

Son yıllarda, zihin engelli kişilere karşı toplumun tutumunda olumlu bir değişim oluşmasına rağmen ‘zihin engelli’ etiketi hala olumsuz inançlarla doludur. Bu nedenle Amerikan Zeka Geriliği Birliği (AAMR) derneğin adını 2001 toplantısında değiştirme kararı almış ve isim değişikliğinin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin düşünceler 2002 sayısında belirtilmiştir. Zeka geriliği yerine önerilen zeka engelli, gelişim bozuklukları ve bilişsel-uyum engelliği veya gecikme olmuştur. Böylece, AAMR’nin zeka geriliği tanımı kullanılmakta ancak tanım üzerinde tartışmalar sürmektedir ve zihinsel engelli ifadesinin kullanımı yaygındır (Panek ve Smith,2005). 2007 yılında AAMR (American Association on Mental Retardation) Amerikan Zeka

Geriliği Birliği'nin adı AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği; zeka geriliği terimi de zihinsel yetersizlik (intellectual disabilities) olarak değiştirilmiştir (Heward, 2009; aktaran: Eratay, 2010:170).

AAIDD (2002)'nin yaptığı tanıma göre zeka geriliği, zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde görülen anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir (Bowe, 2007). Bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır. Çevresel faktörlerin etkisi dikkate alınarak zihin engelli bireylerin eğitimleri erken yaştan itibaren başlamalıdır. Böylelikle bireyde sosyal etkileşim, bağımsızlık, başkalarıyla olan ilişkileri, okul ve toplum içinde uyum gibi değişimler gözlemlenebilir (Luckasson vd, 2002:1; aktaran: Bowe, 2007).

Tanım da zeka geriliğinin uyum sorunu ve işlevsellikteki sınırlılığı içerdiği; zeka işlevinin ortalamanın altında olduğu ayrıca öz bakım, iletişim becerileri, ev ve toplum yaşamı, toplumsal yetenekler ve yararlılıklar, kendini yönlendirme, akademik becerilerin işlevsel kullanımında, çalışma alanı ve sağlığı korumada en az iki ya da daha fazla bozukluğun oluşması şeklinde belirtilmektedir (Eripek, 2005).

Organik yetersizliklerle bağlantılı olarak zeka geriliği olan bireyler sosyoekonomik, etnik ve ırksal gruplarda aynı yüzde de yer almaktadır. Hafif ve orta derecede zeka geriliğinin ise daha düşük sosyo-ekonomik gruplarda görülmesi; sosyal koşullardaki yoksunluğun zeka geriliğinde gözlenen zihinsel ve davranışsal gelişim üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir (Davison ve Neale, 2004). Çocuk ve yetişkin zihin engellilerin yaygınlık oranlarının ailelerin sosyoekonomik durumuyla ters orantılı olduğu belirtilmektedir (Decoufle ve Boyle, 1995). Zihinsel sorunu olan bir çocuğun ailesi orta sınıf toplumlarda daha yaygın görünmektedir (Rowitz, 1974). Ekonomik durum ve yaygınlık arasındaki ilişki zihinsel engeli izole edilmiştir. Yoksulluk ya da ekonomik dezavantajın çocuk gelişimi için olumsuz bir unsur olduğu belirtilmiştir (Decoufle ve Boyle, 1995).

Ailelerin içinde bulundukları düşük sosyo-ekonomik düzey nedeniyle yetersizlik yaşamaları, çocukların gelişim sürecinde sosyal ve duygusal bağlamda yoksunluklar yaşamalarına neden olabilmekte, akademik anlamda da ailenin eğitim seviyesinin yetersiz olması çocuğa gereken durumlarda destek olamamasına yada bilinçlilik durumuna bağlı olarak çocuğa yeterli ilgi ve motivasyonun sağlanamaması, çocuğun yaşantısını olumsuz yönde etkilemektedir.

Zihin engelli çocuklar özel eğitim sınıfları tüm okul çağı çocukların %1.2 ve tüm çocukların yaklaşık %15'ini oluşturmaktadır. Hafif zihinsel engelli çocuklar, zihinsel engelli çocukların %80-90'ını oluşturmaktadır (Decoufle ve Boyle, 1995).

Türkiye'de sağlık hizmetlerinin yeterli olmaması, ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması, çocuk sayısının fazlalılığı ve yetiştirmedeki eksiklikler, akraba evliliklerinin yaygın olması zihinsel yetersizliğin görülme sıklığını arttırırken; kadınlarda sigara, alkol, uyuşturucu kullanımının düşük olması, yaygınlık oranını düşüren etkenler olarak belirtilmektedir (Eripek, 1996).

Genetik ve çevresel faktörler gelişmekte olan bir çocukta zihinsel engel riski etkisini oluşturmaktadır. Bu faktörlerin bazıları yalnızca annenin karakteristik eğitim düzeyi tarafından etkilenmektedir. Çocukların ortalama bilişsel test puanları ve annelerinin eğitim düzeyleri arasında güçlü ilişki olup, bebeklik ve çocuğun yürümeye başladığı dönem sırasında, aslında gelecek bilişsel performansı belirlenmektedir (Decoufle ve Boyle, 1995).

Zeka geriliğinde yaşam boyunca birbirleri ile etkileşen ve kuşaklar arasında aileden çocuğa geçen risk etmenleri yer almaktadır. Bu risk etmenleri: genetik bozukluklar ve beslenme, çocuğun uyarılması ve aile etkileşimi gibi sosyal etmenler, annenin madde bağımlısı olması gibi davranışsal ve zihinsel gelişim ile uyumsal becerileri olumsuz etkileyen eğitsel etmenler olarak gruplandırılabilir (Eripek, 2003). Genel olarak bireylerde meydana gelen zihinsel yetersizlik durumu doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasındaki risk faktörlerine bağlıdır.

Zihin engeline yapısal ve edinilmiş olmak üzere nedenler iki grupta toplanabilir. Yapısal nedenler genetik, kalıtsal metabolizma ve kromozom bozuklukları olarak; doğum öncesindeki biyolojik etmenler olarak belirtilmektedir. Edinilmiş nedenler, yapısal olmayan bebeğin doğum öncesi, doğum sırasında ve bebeklik ve erken çocukluk döneminde olumsuz durumlara maruz kalması sonucunda beyin gelişiminin etkilenmesi olarak tanımlanabilir. Ayrıca edinilmiş bozukluklar madde bağımlılığı, enfeksiyona ve toksik etkiye maruz kalma, travma ve yaralanmalar, beslenme yetersizliği, yoksulluk ve yoksunluk gibi çevresel etmenler olarak sınıflandırılabilir (Sucuoğlu, 2009).

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).

Eğitim gereksinimleri göz önüne alındığında zeka geriliği olan çocukların performanslarına göre hangi becerileri öğrenip öğrenemeyecekleri, beceriyi hangi boyutta öğrenecekleri incelenmelidir. Çocuklar psikolojik sınıflama sistemindeki sınıflamaya göre eğitilebilir, öğretilir, ağır ve çok ağır olarak sınıflandırılmaktadır. Eğitilebilir grubunun içerisinde yer alan çocukların okuma, yazma, matematik gibi; öğretilir grubunun içerisinde yer alan çocuklar için ise, akademik becerilerde eğitilemezler ve günlük yaşamın gerektirdiği sosyal uyum, pratik iletişim ve öz bakım becerilerinde desteklenebilirler. Ağır ve çok ağır geriliği olan çocuklar da basit öz bakım becerilerini öğrenebilirler (Eripek, 2005).

Bir başka sınıflandırmada, gereksinim duyulan yardımların yoğunluk düzeyine göre dört başlıkta tanımlanmakta ve sınıflandırılmaktadır: Aralıklı, sınırlı, kapsamlı ve yaygın şeklindedir (Luckasson vd., 1996; aktaran: Eripek, 2005).

2006 yılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde zihinsel yetersizliği olan bireyler:

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).

Hafif derecede engelli olan öğrencilerin, akademik becerilerdeki yetersizliklerinin dışında, çevresindeki kişilerle iletişimlerini olumsuz yönde etki eden sosyal beceri yetersizlikleri de mevcuttur. Orta derecede engelli olan çocuklar, akademik becerileri öğrenmede zorluk çekerler, bu çocuklar için günlük yaşam becerilerine vurgu yapan programlardan faydalanılmaktadır. Aldıkları eğitim programları özellikle iletişim, günlük yaşam, akademik beceriler ve iş becerilerine vurgu yapmaktadır. Ağır derecede engelli olan çocukların aldığı eğitim programının temelinde; öz bakım, motor ve iletişim becerileri yer almaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Zihinsel engellilik, ciddi bir gelişim engelidir ve çocuklarda yaşam boyu daha az optimal işlemeye neden olmaktadır (Decoufle ve Boyle, 1995). Bir bireyde zihinsel yetersizliğin olup olmadığına karar vermek için detaylı bir inceleme yapılmalı; aileden bilgi alınmalı, öğretmenler ve profesyoneller gereken değerlendirmeleri yapmalıdırlar.

Ailenin ve gerilik probleminin incelenmesi önemlidir. Ailenin kendi ev ortamında doğrudan inceleme yapılmalıdır. Bu etiketli ya da geriliği olan aile üyesi üzerinde çalışmanın merkezi olmaktadır. Başa çıkma mekanizmalarının incelenmesi yararlıdır. Toplumun diğer gruplarında aile ilişkileri de incelenebilir. Ayrıca çalışma geriliği gösteren birey ya da onun ailesinde etiketleme bireysel/toplu açıdan yapılabilmektedir (Rowitz, 1974).

Toplumun bakış açısının kabul edilebilir davranışlar üzerinde olduğu vurgulanmıştır. Sosyal karşılaştırma, kişinin performansını normatif düzeyin temel alanlarıyla tanımlamaktadır (Kazdin ve Matson, 1981).

Engelli çocuklarda bir diğer problem de etiketlenmedir. Genellikle bir çocuğun suçlu ya da engelli etiketinin kaynağı toplumdur. Etiketi kabullenme farklı ailelerde değişmektedir. Etiketleme süresi de değişmektedir. Ağır engelli çocuk büyük olasılıkla erken yaşta etiketlenir. Muhtemelen bazı tıbbi kaynaklar tarafından etiketlenirler. Hafif düzeyde engelli birey genellikle okul gibi bazı tıbbi olmayan bir kaynak tarafından daha sonra etiketlenir. Etnik gruplarında (farklılıklardan dolayı) etiketlenmeye maruz kalabilmektedirler (Rowitz, 1974).

Engellilere karşı toplumun tutumlarının çoğunlukla olumsuz olmasına rağmen, bu tutumlar çok yönlü olarak görülür ve kültür, demografi, engellilik türü, değerlendirme yaşı ve cinsiyet gibi birçok faktöre bağlıdır (Panek ve Jungers, 2007).

Sosyal bilimciler tarafından farklı değerler ve yaşam tarzları ya da psikolojik bozukluklar, hastalıklar, engelliler gibi potansiyel olarak damgalanmış grup üyeleri ile etkileşimde insanların isteklilikleri araştırılmıştır. Sorunlarının nedeni ya da başarısız olarak algılandıklarında kontrol edilemez, daha sonra kontrol edildiklerinde diğer insanların duygusal tepkileri daha olumludur (Panek ve Jungers, 2007).

Eğitimin başarısında önemli olan istenilen doğrultuda büyük ölçüde değişikliklerin meydana gelmesi, şeklinde tanımlanmaktadır. Sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme, eğitim için davranışları tanımlamada ve değerlendirme için önemli veya ilgili değişimin meydana geldiği düzeyde eklenerek kullanılabilecek yöntemlerdir. Böyle yapıldığında sosyal geçerliliğin avantajı, görüşmelerin yerine deneysel verilere teşvik edilebilir olmasıdır. Sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirme yöntemleri hedef davranışları seçme ve eğitimi değerlendirme de kullanılmaktadır. Sosyal geçerlilik yöntemleri, başarılı öğretimleri tanımlamak için kullanılmış olan kriterleri ve normalize yaşamı gerçekleştirmek üzere odaklanmış gereken eğitimin alanlarının belirlenip değerlendirilmesini sağladığı anlamına gelmektedir. Sosyal geçerlilik yöntemlerinin avantajı, normalleştirmenin daha genel hedeflerinin bir çoğunu belirtmiş olmasıdır (Kazdin ve Matson, 1981).

Çocukluk dönemindeki uyumsal işlevler, tuvalet eğitimi ve giyinme; para ve zamanı kavrama; var olan aletlerin kullanımını öğrenme ve uygulama, alışveriş edebilme, toplu taşıma araçlarıyla yolculuğa çıkma ve gereken sosyal sorumlulukları alıp yerine getirme gibi çocukluk becerilerini içermektedir. Ergenlik döneminde ise; akademik becerilerin öğrenilmesi, neden-sonuç ilişkisinin kavranması, günlük yaşama ilişkin bilgilerin uygulanması ve grup etkinliklerine katılım göstermesi beklenmektedir. Yetişkinlikte beklenen ise; kendisini destekleyici bir yapı göstermesi ve sosyal sorumluluklarını üstlenip, yerine getirmesidir (Davison ve Neale, 2004).

Uyumsal davranışları değerlendirmek adına geliştirilen testlerden en çok bilinenleri; Amerikan Zeka Geriliği Birliği Uyumsal Davranış Ölçeği (ABS) ve Vineland Uyumsal Davranış Ölçeği'dir. Zeka geriliğinin ölçütlerinden biri de uyumsal davranışlardaki yetersizliklerdir. ZB esas alınarak yapılan değerlendirmelerde, uyumsal davranışlarda bozulma olmadığı halde orta derecede zeka geriliği olanların zeka geriliği tanısı alabildiği gözlenmektedir. Uyumsal davranışlardaki bozulmaların ardından tanı koymak amacıyla ZB ölçütüne başvurulmaktadır (Davison ve Neale, 2004).

Zihinsel engelli bireylerle ilgili olarak, akranları gibi öğrenebilecekleri ve öğrenmelerinin süreceği ancak akranlarından öğrenmenin hızlarının daha yavaş olarak farklılaştığı; yetersizliğin gelişimin tüm alanlarında ortaya çıktığı ve becerilerin çoğunda akranlarına göre daha başarısız oldukları şeklinde iki temel özellikten söz edilmektedir (Lewis ve Doorlag, 1999; aktaran: Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Zihin engelli bireyler genel olarak benzer özellikler göstermelerinin yanı sıra farklı gelişim alanlarında birbirlerinden özellik olarak ayrılmaktadırlar. Zihin engelli bireyler de dikkat, bellek, kendini düzenleme, dil gelişim, akademik başarı, sosyal gelişim, güdülenme, öğrenmeyi genelleme alanlarında yetersizlikler göstermektedirler. Görülen dikkat problemleri onların öğrenmelerini olumsuz olarak etkilemektedir. Aynı zaman da zihin engelli bireyler hatırlamada güçlük çekmektedirler bu da onların kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarım da yaşadıkları problemden kaynaklanır. Bu problem de onların kendini kontrol etmede güçlük çekmelerine sebep olmaktadır. Dil gelişimlerine baktığımız da ise, dil bilgisi kuralları ve kelime bilgisini öğrenmede gecikme yaşamaktadırlar. Bunlar, yaşadıkları kültürle de ilişkilidir. Okuma yazma, matematik, kodlama ve karşılaştırma alanlarında akademik gerilik yaşamaktadırlar. Matematik becerilerine ilişkin olarak problem çözme güçlükleri de yaşamaktadırlar. Sosyal gelişim özelliklerinde ise algılama ve farkında olma, özgüven, akran kabulü ve sınıfa uyum problemleri gibi güçlükler yaşamaktadırlar. Olumsuz deneyimlerinden kaynaklı olarak öğrenilmiş çaresizlik duygusuna sahiptirler. Bu da onların güdülenme de güçlük yaşamalarına neden olur. Yeni bilgiler edinmede önceki bilgilerinden yararlanmada zorluk yaşarlar, böylelikle öğrenmeyi genellemede sorun yaşarlar (Smith vd, 2008).

Zihin engellilerin genel bilişsel yeteneklerindeki yetersizlikler: uyarıcıya dikkat etme, kısa süreli bellek, işleme hızı, yürütücü işlevler ve dilin kontrol işlevi olarak sıralanmaktadır (Davison ve Neale, 2004). Zihin engelli bireylerdeki başarısızlık korkusu, performanslarını olumsuz etkilemektedir (Panek ve Smith, 2005). Zihin engelli çocuklar öğrenme özellikleri olarak, dikkatlerini toplama ve sürdürme açısından zorluklar yaşamakta, engelin düzeyine, zeka geriliğine neden olan durumlara ve yaşamını sürdürdüğü kuruma bağlı olarak dikkat süresi değişkenlik göstermektedir.

Öğrenme için temel bir faktör olan hafıza becerilerinde de farklılıklar gözlenmekte, öğrenilen bilgi ve becerilerin yaşitlarına göre daha kolay unutulduğu görülmektedir. Hafıza becerilerindeki bu farklılıktaki temel nedenler; zihinsel engelli çocuğun dikkatini belli bir konu üstünde odaklama ve sürdürmeye ilişkin sorunlarla elde ettiği bilgileri uygulamaya geçirme ve gruplama gibi bilişsel işlevlerde yetersizlik yaşamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu çocukların öğrenilen bilgileri genelleme boyutunda da zorluklar yaşaması nedeni ile, öğretim sürecinde becerinin kazandırılmasından sonra genelleme çalışmalarının yapılması konusunda da dikkat edilmelidir (Sucuoğlu, 2009).

Psikolojik özellikleri ise, bu bireylerin bazı eğilimlerinin bulunduğunu göstermektedir, bu eğilimler; öğrenilmiş çaresizlik, düşük benlik saygısı, başarısız olacağına dair beklenti içerisine girmesi, dışa yönelme, yaşamdaki sorumlulukları almada güçlükler, kendi kararlarını alarak hayatını yönlendirmede yetersizlik ve öğrenmek için gereken motivasyonun düşük olması olarak belirtilmektedir. Bireyin yetersizlikleri, yaşanan başarısız deneyimlerin tekrar etmesi ve çevreden gelen dönütlere bağlı olarak meydana gelebilmekte, zihin engelli birey çevresindeki kişilere bağımlı olabilmekte, kendi kararlarına, deneyimlerine ve bilişsel becerilerine güvenmemekte, yeni öğrenilecek olan ve kazanımı güç olan becerileri öğrenmekten kaçınmakta ve var olan problemleri çözüme kavuşturmak için başkalarından yardım bekleme davranışında bulunmaktadır. Öğrenme süreci içerisinde içsel motivasyonun yetersiz olması nedeni ile dışsal pekiştireçlere/teşviklere ihtiyaç duymaktadır. Benlik saygıları ve özgüven duyguları akranlarına göre daha düşük olmakta, bu doğrultuda yaşantılarına dair kendi kararlarını vermekte güçlükler yaşamaktadırlar. Yaşamlarını sürdürdükleri alanların kısıtlı olması, öğrenme ve deneyimleme fırsatlarının yetersiz olması ve yatılı kurumlarda kalmak bu eğilimleri arttırıcı unsurlar arasında yer almaktadır. Zihin engelli bireylerde engelli olmayan bireylere oranla daha fazla psikiyatrik problemler görülebilmekte, grubun %40-70' lik oranında zihin engelinin beraberinde depresyon, kaygı bozuklukları, iletişim bozuklukları gibi psikiyatrik sorunlar gözlenmektedir (Sucuoğlu, 2009).

Zihinsel engelli bireylerin yetersizlikler yaşamaları nedeniyle genellikle toplumdan dışlanmakta ve gelişimleri için fırsat olanağı tanınmamaktadır. Bu durumda da bireylerin kendilerine olan güvenleri sarsılmakta, sorun çözmede kendilerini yetersiz hissetmekte ve çevresindeki kişilerin yaklaşımları nedeniyle başkalarına bağımlı bireyler haline gelmektedirler. Sonuç olarak da bu bireylerde oluşan değerlendirme kaygısı karşılaştıkları farklı durumlarda anksiyete yaşamalarına neden olmaktadır. Bu bireylere fırsatlarının tanınması kendilerine inanmalarını öğrenilmiş çaresizlik durumunu yenmelerini sağlayarak kendilerini kanıtlamalarına katkı da bulunur. Böylelikle kendilerini toplumun bir parçası olarak görerek toplum içinde üzerlerine düşen rolleri benimseme ve gerçekleştirme boyutlarında yer alırlar.

Aile içinde yer alan zihinsel gerilik herhangi bir anlayışın merkezinde olarak görülmesi gerekmektedir. Zihinsel yetersizlik sorunu olan bir aile üyesi ile ilgili kararlar, aile içinde alınmalıdır. Sorunla başa çıkmada ailenin yeteneği, sosyal, psikolojik, ekonomik, demografik ve tıbbi bir dizi faktöre bağlıdır. Bunların yanı sıra, ailenin diğer ailelerle okullarda, işletmelerde özel ve kamu kurumlarında toplumun bir parçası olarak görülmelidir. Bu topluluklarda her bir aile üyesi ile ilgili bazı kararlar belirli bir aile üzerindeki baskıları ortaya koyabilir (Rowitz, 1974).

Toplumda zihinsel engelli kişilerin yerleştirme sorunlarının tümü olmasa bile çoğunu uyumsal davranış ve toplumsal yaşam becerileri yetersizlikleri oluşturmaktadır. Topluma yerleştirme başarısı açısından özbakım, sosyal ve akademik beceriler, cinsel sorunlar ve aile çevresi de önemli özelliklerdir (Kazdin ve Matson, 1981).

Ciddi nörolojik bozuklukları olmayan çocukların bilişsel durumu üzerinde aile ve sosyal faktörlerin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Daha fazla nörolojik olgular ile ilgili bir ölçüde biyolojik durumla aynı sosyal özelliklerin ilgisinin olmadığı düşünülmektedir (Decoufle ve Boyle, 1995).

Ev ortamı kalitesi, anneye sosyal destek, anne depresyonu, anne benlik saygısı, anne-çocuk etkileşimleri, kalite yeterliliği ve annenin okur yazarlık düzeyi zihin engelini izole etmede etkili olabilmektedir. Evde babanın varlığı ve babanın meslek ve eğitim düzeyi faktörlerin arasında bulunmaktadır. Sosyoekonomik anlamda dezavantajlı çocuklar için erken ve yoğun müdahale programları, bilişsel gelişimi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirtilmektedir. Programlarda annenin eğitim ve meslek durumu da geliştirilerek annelerin çocuklar üzerinde olumlu etkisi sağlanabilir (Decoufle ve Boyle, 1995).

Belirli toplumsal yaşam becerileri toplumsal yaşam düzenlemelerindeki kişilerin bakımı ve kaynaştırma üzerindeki etkileridir. Davranış yelpazesi geniş bir eğitimi gerektirebilir; tek bir test veya ölçek tüm bağlamlara uygun uyumsal davranışların tam değerlendirme aralığı olabilir. Uyumsal davranışlar üzerinde artan vurgu, topluma yerleştirme ve normalize yaşam koşulları rehabilitasyonun önemini sorgulamaktadır. Rehabilitasyonun genel hedefleri bilinmesine rağmen, belirli beceri ve performans alanlarını belirlemek için eğitimde birkaç kural kullanılabilir. Eğer ihtiyacı olanlar uyumsal toplum yaşamı için eğitilirse, başarılı çalışması için gerekli beceri düzeylerinin tespit edilmesi ve işlevsel olması açısından belirtilmesi gerekmektedir. Sadece başarılı bir toplum yaşamı elde etmek için değil belirli davranış eğitimi için rehabilitasyon gerekmektedir, fakat yeterli değişikliklerin gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Önemli olan toplum üyelerinin bu kişilerin zihin engelli olduğunu ve iyileşme olasılıklarının bulunduğunu kabul etmesidir. Öz bakım becerilerinin geliştirilmesi ve kendi kendine zarar verici veya garip davranışların ortadan kaldırılmasında, rehabilitasyonun önemi tartışılmaz. Rehabilitasyon tüm beceri eksikliği veya uyumsuz davranışların günlük sergilenmesiyle öncelikli olarak mücadele edip hizmet vermektedir (Kazdin ve Matson, 1981).

Özel eğitim kurumları sayesinde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireyin yetersizlik yaşadığı alanlar tespit edilerek uygun amaçlar belirlenir ve bu doğrultuda kazandırılmak istenilen becerilerle ilgili yöntemler belirlenerek öğretim sürecine başlanır. Özel eğitimde erken müdahale esastır ve eğitime ne kadar erken başlanırsa bireyin gelişiminde ilerleme kazanması bu doğrultuda kolaylaşmaktadır. Bireyin aldığı erken eğitimle belirlenen doğru amaçlar birey tarafından kazanıldıkça bu amaçların

yerini sürekli yeni amaçlar izleyecektir ve geçmiş dönemlerde edindiği becerileri yaşamının ilerleyen süreçlerine aktarması ve işlevsel olarak kullanılabilir hale getirilerek toplumsal yaşama adapte olmasında yetişkinlik dönemindeki rehabilitasyon hizmetleriyle desteklenmesi önem taşımaktadır.

Yeni doğan taramaları yapılarak tedavi edilebilen hastalıkların tespit edilmesi, gerekli tedavi yöntemlerinin önerilmesi, travma ve yaralanmaları önleyici önlemlerin alınması, toksik etkiyi azaltmak, risk altındaki gruplara erken eğitim programlarının sunulması, eşlerin genetik danışmanlık alarak annenin sağlıklı bir hamilelik dönemi geçirmesi zihin engelinin önlenmesinde başvurulabilir (Sucuoğlu, 2009).

Zihin engelliler için hazırlanan eğitim programları onların karakteristik özellikleri dikkate alınarak yapılmalıdır. Wehmeyer, Latin ve Agran (2001) zihin engelli bireylerin akademik alanda başarısız olmalarının nedenini onların bu alanda sınırlı becerilere sahip olmalarıyla açıklamışlardır. Zihin engelli bireyler için en önemli basamak onların normal gelişim gösteren çocuklarla aynı ortamda eğitim almalarını sağlamaktır. Bu eğitim onlara bir çok açıdan destek vericidir. Özellikle akademik becerilerini geliştirmeleri bakımından normal sınıf düzenine katılmaları oldukça önem kazanmaktadır. Aynı zaman da zihin engelli bireylerin kaynaştırma öğrencisi olarak eğitime dahil edilmesi onların iletişim becerilerini geliştirmeleri açısından önem taşımaktadır. Bu anlamda genel eğitim sınıflarının müfredatlarının zihin engelli bireyler dikkate alınarak geliştirilmesi gerekmektedir (Smith vd, 2008).

Zihin engelli kişilere öğrenme tabanlı teknikleri kullanarak sistematik bir şekilde eğitildiklerinde bir çok uyum becerilerini (özbakım, sosyal etkileşim vb.) kazanabilecekleri pratik becerilerin önemi daha da güçleneceği belirtilmiştir (Kazdin ve Matson, 1981).

Zihinsel engelli bireylere karşı inanç ve beklentilerin şekillenmesinde araştırma kategorileri 2 ana gruba ayrılabilir: zeka geriliği olan kişilerin ilişki kurma/görüşme etkileri üzerine çalışmalar ve zeka geriliği ile ilgili tutumları konusunda bilgi ya da eğitim etkisi üzerinde çalışmalardır. Her iki yöntemde tutumlarında olumlu değişiklikler üretmek için belirlenmiştir (Panek ve Smith, 2005).

Daha fazla bilgi ve kararları kullanılabilir hale getirmenin bir yolu, öğretim veya kamu bilinçlendirme programlarının geçerliliğidir. Televizyon ve filmler gibi popüler medyada bu etikete sahip kişilerin olumlu yönlerinin/olumlu olarak gösteriminin yapılması gerekmektedir. Değişen tutumlara odaklanan yöntemler vardır. Toplumda zihin engelli kişilerin varlığının olduğu kamuoyuna gösterilmeli ve bu konuda insanlar eğitilmeli, gereken eğitim ile bu etikete sahip bireyler olumlu karakterize edilmiş olacaktır (Panek ve Smith, 2005).

Ailelerin doğum öncesi ve doğum sırasında beslenme, sağlığı olumsuz yönde etkileyecek maddelerin kullanımı, gereken sağlık kontrollerinin yapılması gibi hususlara dikkat etmeleri gerekmektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocuğun ebeveynleri çocuğu anlamaya çalışarak onu yaşlılarıyla karşılaştırmamalı, çocuğun gerçekleştiremeyeceği beklentiler içine girmeyerek hem çocuğu hem de kendilerini umutsuz bir bakış açısına sürüklememeli, çocuğun yetersizlik yaşadığı alanlarda gereken eğitim programına başvurulmalı, çocuğu sosyal ortamlardan uzaklaştırarak izole etmemeli ve çocuklarını koşulsuz olumlu kabullenerek desteklemeleri gerekmektedir. Eğitimciler çocuğu etiketlemekten kaçınmalı performansının üzerinde amaçlar belirlememeli ve çocuğu gerek akademik gerekse sosyal yönden desteklemelidirler. Akranları ile sosyal ilişkiler içine girmeleri açısından gerekli ortamların hazırlanması gerekmektedir. Bu noktada akranları, eğitimcileri ve ebeveynleriyle olumlu sosyal ilişkiler içine giren çocuk toplumla da kaynaşarak, toplumdaki diğer bireylerle de olumlu yaşantılar sağlama olanağı bulmuş olacaktır. Burada önemli olan bir nokta da çocuğun sosyal beceri eğitiminin de göz ardı edilmemesidir.

2.1.2. Sosyal Beceri ve Sosyal Yeterlilik

İnsan sosyal bir varlıktır ve toplum içinde kabul görmesi ona ait olma duygusunu tattırmaktadır. Böylelikle insan arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesiyle duygusal bütünlüğü sağlamakta, çevresindekilerle iletişim kurabilmekte, gereksinim duyduğunda diğer bireylerden yardım ve destek alabilmekte, kendisinin değerli bir varlık olduğu inancı artmaktadır. Bu inançla kendisi de diğer bireylere önem vermektedir ve sağlıklı ilişkiler kurabilmektedir (Şad, 2007).

İnsan biyo-kültürel ve sosyal bir varlık olarak kabul edilmektedir. Kültürel koşullar içinde sosyal ilişkiler, hem toplumun, hem kültürün, hem de bireyin yapısını etkilemektedir. Birey yaşamı boyunca çevresine uyum sağlama çabası içindedir. Bu uyum çabası doğumdan itibaren başlamaktadır (Yavuzer, 1984).

Sosyal gelişim için bireyin doğumundan itibaren yetişkin oluncaya kadar farklı bireylerle olan ilişkilerinde onlara karşı geliştirdiği ilgi, duygu ve davranışların tümüdür, denilebilir. Farklı tanımlarda ise bu gelişimin yaşam boyu devam ettiği ve içinde bulunulan topluma uyum sağlama yönünde bir süreç olduğu; bunun yanı sıra toplumun bir üyesi haline gelen bireyin sosyalleştiği belirtilmiştir (Karadağ, 2008).

Bireyin kendisini içinde bulunduğu toplumun bir üyesi olarak hissetmesi başkaları tarafından sevilmesini, böylelikle de sevilen bireyin duygusal gelişiminin olumlu etkilendiği, kendine güvendiği ve kendisinin de başkalarını sevdiği, olumlu ilişkiler kurabileceği gibi sosyal gelişiminin olumlu yönde etkileneceği söylenebilir (Senemoğlu, 2003).

İnsanlar sosyal yaşantılarında çevresindeki kişilerden etkilenirler ve aynı zamanda çevresindeki kişileri etkilerler. Bu döngü kişinin sosyal gelişiminde olumlu ya da olumsuz etkiler yaratabilir. Sağlıklı ilişkiler kurmak toplum normlarını benimsemek ve normlara uygun olarak hareket etmek bireyin sosyal gelişimine olumlu yönde katkıda bulunur. Birey doğumundan itibaren sosyal çevrenin içerisinde yer alır ve süreç ilerledikçe sosyal çevresi genişler. Bu sosyal gelişim ilk olarak ailede başlarken

zamanla bireyin toplumsal hayata katılması sonucunda çeşitlilik kazanır. İnsanlar zaman geçtikçe ailesinin, akraba ve komşuluk düzeyinin, yaşadığı şehrin ve milletin bir parçası haline gelir. Çocuklar etrafındaki bireylerle etkileşime geçtikçe onları model almakta ve onlara model olmaktadır. Böylelikle birbirine benzer özellikler gösteren ve birbirinden farklılaşan bireyler meydana gelerek toplumu oluşturmaktadırlar (Sarı, 2007).

Sosyalleşme ve bireyselleşme, yaşamın ilk yıllarında sosyal gelişimde bulunan iki unsurdur. Sosyalleşme, bir kişinin diğerleriyle başarılı ilişkiler kurabilme süreci; bireyselleşme ise, kişinin bireysel kimliğini meydana getirmesidir (Gülay ve Akman, 2009).

Bireyin gelişiminde en önemli süreçlerden biri sosyalleşmedir. Sosyalleşme, bireylerin özellikle çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun diğer üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreçtir. Her ne kadar bu süreç, doğumdan hemen sonra başlayıp bireyin yaşamı boyunca sürmekle birlikte, etkilediği davranışların çoğu ilk çocukluk döneminde belirgin duruma gelmektedir (Gander vd. 1993: 274 aktaran: Çubukçu ve Gültekin, 2006:156).

Çocukluk dönemindeki çocuklar çeşitli grupların içerisinde yer alırlar, yer aldıkları bu gruplarda kimi zaman grubun lideri olup diğer çocukların davranışlarını, söylemlerini ve inançlarını etkilerler, kimi zaman da grup içinde pasif bir rol üstlenerek diğer çocukların etkisi altında kalırlar. Bu etkileşim yaşamı boyunca sürer, ancak ilk çocukluk döneminde bireyin muhakeme yeteneğinin zayıf olması nedeniyle yaşantısını yönlendirme ve kararlar alma konusunda problem yaşarlar ve genellikle diğer çocuklardan etkilenirler.

Sosyalleşme tanımlarından sosyalleşmenin bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. İnsanın yaşamı da sürekli değişen ve gelişen bir süreç olduğuna göre bu çok doğaldır. Çocuğun, anne babasından kalıtımsal olarak aldığı özellikler, daha sonradan kazanacağı

özelliklerin temelini oluşturmaktadır. Bu temel üzerine oturan kültürel ve yaratıcı nitelikler bireyin kişiliğine biçim verirken sosyalleşmesini de sağlamaktadır (Köknel; 1981:53 aktaran: Sarı, 2007:3).

Çocuk anne ve babasından aldığı kalıtsal özellikler nedeniyle başlangıçta onlarla paralel davranışlar sergiler ancak sonradan sosyalleşmesiyle birlikte çevresi genişledikçe yaşadığı kültürden etkilenecek, daha önceki birikimleriyle sentezler ve bu durum kişiliğinin gelişmesine ve değişmesine katkıda bulunur. Değişen ve gelişen kişilikle sosyalleşmenin de adımları atılmış olur.

İnsanın sosyal bir varlık olduğu görüşünden yola çıkarak başkalarıyla birlikte yaşama eğiliminde olduğu ve bunun gerekliliği olarak onlarla etkileşim kurma ve uyum sağlama durumundadır. Bu uyumun sağlıklı olabilmesi için de duygu, düşünce ve isteklerini aktarabilmesi önem taşımaktadır. Duygu, düşünce ve isteklerin aktarımını kimi bireyler rahatlıkla sergilerken kimi bireylerde bir takım zorluklarla karşılaşmaktadır (Alakır, 2006).

Bireylerin birbirleri anlamaları için kendilerini ifade etmeleri ve karşısındaki kişinin ifade ettiği duygu ve düşünceleri anlamaya çalışmaları gerekmektedir. Böylelikle kişiler beklenti düzeyini ayarlayabilir ve karşısındaki kişinin beklentilerine cevap verebilir. Ancak bazen kişiler için duygu ve düşüncelerini ifade etmek ve karşısındaki kişinin ifade ettiklerini anlayabilmek zor olabilmektedir. Bu durumda bireyler arasında iletişim kopukluğuna neden olabilmektedir.

İnsanlar toplum içinde kabul görmek ve toplum tarafından dışlanmamak amacıyla toplumun uygun gördüğü, içinde bulunduğu kültürün beklediği davranışları sergilemeye çalışır. Toplum tarafından kabul gören bu davranışları sergileyerek toplumda kendine yer edinmeye çalışır. Bu amaçla duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi, soru sormayı, karşısındakini dinleyip anlamayı, sorunlar karşısında baş etme stratejileri geliştirmeyi öğrenmeye çalışır ve bu sosyal becerilerin hayatındaki önemini kavramış olur (Şad, 2007).

Sosyal becerileri kişilik, zeka, dil, toplumun değer yargıları, kişilerin tutumları, becerinin kullanıldığı çevre gibi çeşitli değişkenlerden etkilendiğinden dolayı tanımlamak kolay değildir. Değişken sayısının fazla olması sosyal becerinin farklı alanlardaki birçok uzman tarafından inceleme konusu haline gelmesini sağlamıştır. Bundan dolayı sosyal beceriyle ilgili çok sayıda tanım yer almaktadır (Emecen, 2008).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde sosyal beceri tanımlarının üç başlık altında toplandığı görülmektedir. Bu başlıklar: akran kabulü, davranışsal tanım ve sosyal geçerlilik tanımıdır. Akran kabulünde; bireyler akranları tarafından kabul görmeyi ve popüler olmayı sosyal becerinin bir göstergesi olarak algılamaktadır. Davranışsal tanımda ise; bireyin gösterdiği sosyal davranışların pekiştirilerek artırıldığı, cezalandırılma ihtimalinin azaldığı davranışlar olarak tanımlanmıştır. Üçüncü tanım olan sosyal geçerlilik ise; daha çok kabul görmekte ve çocuğun olası tepkileri yordamasında yardımcı olan davranışlar olarak sınıflandırılmıştır (Sarı, 2007). Sosyal beceriler, bireyler arasındaki ilişkilerde sosyal bilgiyi alma, çözümleme ve uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen; gözlenebilen ve gözlenemeyen öğrenilebilir bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren davranışlardır (Yüksel, 2004). Toplumumuzda sosyal olarak kabul görme, bireylerin yaşantısında çok önemli bir yer tutmaktadır. Bireyler kendilerine olan güveni arttırmak için ve kendini gerçekleştirmek için çevresindeki insanların görüş, yargı ve önerilerine önem vermektedir. Toplum içerisinde kendine yer edinen bireyin yapabileceklerine olan inancı artar; bu nedenle akranlar tarafından kabul görme kişinin kendisini popüler hissetmesine katkı sağlar. Toplum tarafından kabul edilen birey pekiştirilirken, kabul görmeyen davranışları sergileyen birey ise toplumca dışlanabilir ya da davranışlarını değiştirme yoluna gidebilir. Kişiler yaşantıları sonucunda hayata dair deneyim kazanır ve kazanılan bu deneyim kişinin tutum, davranış ve inançlarını etkiler süreç içerisinde bireyler deneyimlerinden yola çıkarak davranışlarının ve düşüncelerinin sonuçlarını yordayabilirler. Böylelikle sosyal geçerliliği sağlamış ve sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuş olurlar.

Bireyin diğ er insanlarla uyum göstermedeki yeterliliği, grup içerisinde kendini  zg n bir şekilde tanıtabilmesi sosyal uyumun göstergesidir. Sosyal uyumun iyi bir şekilde gerçekleştiğini farklı gruplara uyum sağlama, sosyal tutumlar ve kişisel doyum gibi bazı  l   tlerle anlamak mümkündür (Yavuzer, 1984).

Bireyler yaşamları süresince bazen zorunlu olarak bazen de kendi istekleri doğrultusunda farklı gruplar içerisinde yer alırlar. Yer aldıkları grubun yapısına uyum sağlamaları ve grup içerisindeki ileti imlerden doyum sağlamaları grupla b t nle melerini sağlar. Bu durumda da hem birey grubu hem de grup bireyi etkileyerek bir gelişim süreci oluşturabilirler.

Sosyal beceriler, diğ erlerinden olumlu dönütlerin gelmesini sağladığı gibi gelebilecek olumsuz sonuçlarla da ba  etmeyi öğrenmede, kişilerle etkileşim kurmayı sağlamada, hedefe yönelik davranışları içeren, gözlenebilir ve gözlenemeyen bilişsel ve duyu sal becerileri barındırmaktadır (Vural, 2006). Sosyal beceriler için bireyin toplumda kabul görmesini sağlama, kabul görmeyen davranışlardan kaçınma, farklı kişilerle etkileşime girme, kendisi ve yaşadığı toplum için fayda sağlama ve aitlik duygusunu edinmesi şeklinde sıralanabilir (Dereli, 2008). Bireyin içinde bulunduğu sosyal ortama göre değişen sosyal beceriler, bir amaca yönelik, toplumsal kurallarla belirlenmiş, duruma bağlı, olumlu veya nötr tepkilerin ortaya çıkmasına yardımcı olan ve olumsuz tepki almayı önleyen öğrenilmiş davranışlardır (Margalit, 1993; aktaran: Sazak, 2003).

Her toplumun kendisine ait belirlenmiş yazılı olmayan bir takım kuralları bulunmaktadır. Bu kurallar herhangi bir durumda ne söylenebileceğini ve yapılabileceğini belirler. Bu kurallar sayesinde grup içerisinde karmaşa azalır (Sakallı, 2001:21). Ve bu kurallar beraberinde farklı sosyal becerilerin edinilip uygulanmasını gerektirir. Duruma bağlı olarak geliştirilen sosyal beceriler kişinin kendini korumasını ve çevresinde olumlu düşünceler olu turabilmeyi amaçlar. Sorias (1986) kişinin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun bir biçimde anlatabilmesi, kişisel haklarını savunabilmesi, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesi ve kendisine ters gelen

istekleri geri çevirebilmesini sağlayan becerileri sosyal beceriler olarak tanımlamıştır (aktaran: Karadağ, 2008:13).

Sosyal becerilerin beş temel özelliği vardır:

1. Sosyal beceriler bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal kurallarına bağlı olan, bireylerin sosyal ortamlarda olumlu ya da nötr tepkiler almalarını, olumsuz tepkilerden kaçınmalarını sağlayan becerilerdir.
2. Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır.
3. Sosyal beceriler amaca yöneliktir ve birey tarafından belirlenen bir amaç için kullanılırlar.
4. Sosyal beceriler duruma özgüdür ve sosyal ortamlara göre farklılaşır.
5. Sosyal beceriler gözlenebilen becerilerin yanı sıra gözlenemeyen bilişsel ve duygusal elemanlardan oluşmaktadır (Chadsey-Rusch, 1992;aktaran: Çifci ve Sucuoğlu, 2001:8).

Sosyal beceriler, insanları uygun bir şekilde söze karışmak, arzu edilen bir aktiviteyi tartışmak, veya bir çatışmayı halletmek gibi sosyal bir ödevi çok iyi yerine getirerek istifade etmektir. Bunlar ve diğer sosyal beceriler herhangi bir grup içerisinde bireylerin başarısı için çok önemlidir (Battalio ve Stephens, 2005).

Sosyal psikologlar insan içgüdülerinden birinin de toplumsallık olduğuna inanmaktadırlar. İnsanlar yaşamlarının ilk yıllarında zorunluluk sebebiyle toplumsaldırlar. Özellikle ilk yıllarda yaşanan çaresizlik diğer insanlara yaklaşmaya, onlarla birlikte olma isteğinin doğmasına neden olur. Birey zaman geçtikçe başarı, sevgi, takdir görme, rahatlık ve güç gereksinimi duyar ve bu gereksinimleri doyurmak için başkalarının varlığını hissetmek istemektedir (Carlsmith, Freedman ve Sears, 2003:68,70,72).

Bu gereksinimleri sağlamak için de kişinin kendini ifade edebilme, haksızlık karşısında kendini savunabilme, hoşla gitmeyen durumları reddedebilme, ihtiyaç

duyduğu durumlarda yardım isteyebilme gibi sosyal becerilere sahip olması gerekmektedir.

Sosyal becerilerin, sözsüz ve sözel olarak ikiye ayrıldığı diğer bir tanım da, sözsüz öğeler bedensel duruş, jestler ve beden hareketleri, fiziksel yakınlık, dokunma, göz kontağı, gülümseme, yüz ifadesi, sözel öğeler ise; konuşma ve sesin nitelikleri, sesin azlığı veya çokluğu, konuşmanın açıklığıdır (Collins ve Collins, 1992:43;aktaran: Sarı, 2007:4).

Bireyin diğer kişilerce algılanmasında sözel olarak ifade ettikleri kadar beden dili de önemli bir yer tutmaktadır. Bireyin sözel ve sözsüz olarak belirttikleri bir bütün oluşturmaktadır. İnsanlar başkaları hakkındaki izlenimlerinde bu bütün çerçevesinde karar vermektedir. Sosyal beceri tanımları birleştirilerek yedi öge bulunmuştur. Sosyal becerilerin öğrenmeyle kazanıldığı, sözel ve sözel olmayan özel davranışları içerdiği, etkili, uygun davranışı başlatma ile yanıtlamayı gerektirdiği, etkileşimsel olduğu ve uygun tepki vererek sosyal desteği artırdığı söylenebilir. Bunun yanı sıra sosyal becerilerle ilgili olarak başarı sağlanması yaş, cinsiyet, popülerlik/konum ve sosyal duruma bağlıdır. Bu başarıdaki olumsuzluk ise belirlenip çeşitli müdahalelerle giderilebilir (Alakır, 2006).

Eisler ve Fredericksen (1980) tarafından geliştirilen model de, sosyal beceriyi sözel, sözsüz ve motor öğelerine ayırarak ele almaktadır. Onlara göre öğeler ve örnekleri:

- a. Sosyal becerinin sözel-içerik öğeleri: uygun bir istekte bulunma, bir isteği reddetme, kompliman yapma, olumsuz geri bildirim verme, empatik bir ifade kullanma, geribildirim için bir istekte bulunma.
- b. Sosyal becerinin sözsüz öğeleri: göz kontağı, gülümsemeler, sesin yüksekliği, konuşma akıcılığı, duygusal ton.
- c. Sosyal becerinin motor ve jest (psikomotor ve duruş) öğeleri: duruş, jestler, kafa sallama, yüz ifadeleri şeklindedir (Bacanlı, 2008:61-65).

Sosyal becerilerin tanımlarının, sosyal becerilerin ayrı bir yönü belirtilmektedir. Böylelikle tanımlar birbirlerini tamamlamaktadır. Tanımların ortak noktaları, sosyal becerilerin sosyal ilişkileri olumlu yönde biçimlendirdiği, sosyal ilişkilerle etkileşim içinde ve öğrenilmiş davranışlar olduğudur. Ayrıca sosyal becerilerin toplumsal ilişkileri yönlendirmesiyle birlikte bireysel olarak da kişinin kendini ifade etme biçimlerinden biri olduğu vurgulanmaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

Cartledge ve Milburn (1983), çeşitli sosyal beceri tanımlarının ortak yönlerini:

1. Kişinin başkalarıyla pozitif tepkiler getirecek ve negatif tepkiler almaktan kaçınmasına yardım edecek şekilde davranmasını mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler.
2. Araçsal, amaca-yönelik davranışlar olarak sosyal beceriler.
3. Duruma özgü ve sosyal bağlama göre değişir, şeklinde sosyal beceriler.
4. Hem belli gözlenebilir davranışları, hem de gözlenemez bilişsel ve duyuşsal öğeleri içerir, şeklinde sosyal beceriler; olarak belirtmişlerdir (Bacanlı, 2008:54-55).

Çocuklar, sosyal becerileri ailelerinden ya da kendileriyle ilgilenen kişilerle yasadıkları ilişkilerinde öğrenirler, ardından sosyal grup genişlemeye başlar ve sosyal beceriler bu etkileşim ile oluşur. Ailesinden ve çevresindeki kişilerden sevgi gören çocuklar yaşamı olumlu algırlar ve kurdukları ilişkileri ödül olarak algırlar (Özabacı, 2006).

Çocukların model alma yoluyla birçok davranışı öğrenmeleri nedeniyle aile bireylerinin tutumları çocuğun gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Çocuk aile bireylerinin kendisine ve çevresindeki diğer bireylere karşı gösterdiği sevgiyi ve sosyal tepkiyi hissedebildiği zaman Bu durumu kendisine model alacak ve ilerleyen yaşlarda daha uygun sosyal ilişkiler kuracaktır. Kurduğu sosyal ilişkilerden aldığı doyum hayatı daha olumlu algılayıp, daha mutlu bir yaşantı sürmesini sağlayacaktır.

Birçok çocuk diğerlerinden-diğer çocuklardan, aile üyelerinden, arkadaşlardan ve yetişkinlerden etkileşimle sosyal becerileri öğrenir. Engelli bazı çocuklar , daha anlaşılır biçimde sosyal becerileri öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Bu , özel bir müfredat ve bireyselleştirilmiş metotların kullanımını içerebilir. Ayrıca çalışma ,bununla birlikte var olan kararları doğrulamak ve bilgi tabanını devam ettirmeyi gerektirir, özellikle ileri derece de engelli çocuklar için sosyal becerilerini geliştirmek ile ilgilidir (Seevers ve Jones-Blank, 2008).

Callderalla ve Merrel, çocuk ve ergen sosyal becerilerinde beş boyut olduğunu belirtmişlerdir. Bu boyutlar:

- Akranlarla ilişkili beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğu zaman arkadaşlarından yardım isteme, arkadaşlarına yardım etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, arkadaşlarıyla konuşma, tartışmalara katılma gibi arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkileyen becerilerdir.
- Kendini kontrol etme becerileri: Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, problemler karşısında serinkanlı olma, başkalarıyla uzlaşma ve eleştirileri kabul etme gibi bireyin kendisini kabul etmesini sağlayan becerilerdir.
- Akademik beceriler: Bağımsız olarak çalışma, verilen yönergeleri yerine getirme, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma ve ihtiyaç duyduğunda yardım isteme gibi bireylerin başarılı olmalarını sağlayan becerilerdir.
- Uyum becerileri: Yönergelere uyma, kurallara uyma, eşyalarını paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme gibi başkalarının bireyden beklediklerini yerine getirme davranışları yer almaktadır.
- Atılmanlık becerileri: Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme, yeni insanlara kendini tanıtmak, duygularını ifade etme gibi beceriler yer almaktadır (Avcıoğlu, 2007:11).

Çocuk ve ergen sosyal becerilerinde yer alan; akranlarla ilişkili beceriler, kendini kontrol etme becerileri, akademik beceriler, uyum ve atılganlık becerileri şeklinde belirtilen boyutlar çocuğun ileri ki yaşantısında sahip olacağı becerilerin temelini oluşturmaktadır.

Goldstein, Sprafkin, Gershaw ve Klein (1980) ise sosyal becerileri altı kategoride incelemişlerdir:

1. başlangıç sosyal becerileri
2. ileri sosyal beceriler
3. duygularla başa çıkma becerileri
4. saldırganlığa alternatif beceriler
5. stresle başa çıkma becerileri
6. planlama becerileri (Bacanlı, 2008:57-58).

Çocuklar, yaşları ilerledikçe toplum kurallarını öğrenmeye başlarlar. Çocukların, yapmak istediği davranışlarla, toplumun kendisinden yapmasını beklediği davranışlar farklı olabilir. Çocuklar bu iki durum arasında denge kurmaya çalışırlar. Bu dengeyi kurmada başarılı olmuşlarsa, topluma uyum sağlamış olurlar (Kandır, 2004:69; aktaran: Okur, 2008:70). Çocuklar davranışlarının sonuçlarını düşünmeden ani karar vermeleri ve kendi isteklerinin gerçekleşmesine önem vermeleri nedeniyle toplum normlarını dikkate almazlar. Ama zamanla kültürün getirmiş olduğu normlarla kendi taleplerinin çeliştiğini fark ederler. Bu çelişki sonucunda bazen toplum normlarına bazen de kendi isteklerine göre hareket ederler. Kendi istekleri doğrultusunda hareket ettikleri zaman topluma uyum sağlamakta zorluk çekerler ve bu durumda toplumdan dışlanmalarına neden olur. Süreç içerisinde toplum normlarının önemini fark ederek kendisinden beklenen davranışı göstermenin önemini anlayıp topluma uyum sağlamış olur.

Sosyal gelişim çocuğa verilen fırsatları değerlendirebilmek için sahip olduğu motivasyona, ebeveyn ve öğretmenlerinin rehberliği ile mümkündür. Böylelikle, çocuğun sosyalleşmeyi öğrenmesini, grup içindeki yerini ve sosyal gelişimini etkilemiş olur (Yavuzer, 1984).

Çocuklara aileleri ve öğretmenleri tarafından verilen fırsat kendilerini keşfetmelerini sağlar ve kendini keşfeden çocukta sosyalleşmeyi öğrenerek, yer aldığı grubun yapısını anlayarak grup içinde yer edinmeye çalışır ve bu durum sosyal gelişimine katkıda bulunur. Sosyal becerisi olan çocuklar katıldıkları etkinliklerden daha çok zevk alır ve kararlarını kendileri verebilirler (Çelik, 2007:9). Kararlarını kendileri vermeleri nedeniyle sorumluluk hissederler, kendilerine verdikleri önem artar, karar verme ve yürütme duygusunun getirdiği özgüven ile dahil oldukları etkinliklerden daha çok keyif alırlar.

Young ve West (1988)'e göre işlevlerine göre:

1. sosyal beceri etkileşimi artırabilir
2. sosyal beceri hoş olmayan durumlarda başa çıkmamıza yardım edebilir
3. bazı sosyal beceriler çatışmayı ele almayı veya çözmeyi amaçlar
4. diğer sosyal beceriler halihazırda başlamış bulunan sosyal etkileşimleri sürdürmemize yardımcı olur
5. atılgan davranışlar sık sık sosyal beceri olarak sınıflanır (Bacanlı, 2008:56-57).

Sosyal yeterlilik, sosyal becerileri kapsayan bir olgudur. Sosyal becerileri kazanıp, kazandığı bu sosyal becerileri gerekli ortamlarda gösterebilen bireyin sosyal yeterliliğe sahip olduğu düşünülmektedir. Sosyal becerileri yerine getirme sosyal yeterliliğin temelini oluşturmakta ve yer aldığı toplumun beklentilerine uygun hareket edebilme sosyal yeterliliğin göstergesidir (Çakır, 2006).

Sosyal yeterliliğin sosyal becerinin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda bireyin gelecek davranışları ile ilgili öngörü vermesi ve davranışlarda tutarlılığı varsayması olarak belirtilmektedir. Sosyal beceriler belirlendiği takdirde sosyal yeterliliğin de belirlenmesi olasıdır (Bacanlı, 2008).

Sosyal yeterliliğin farklı disiplinlerdeki bir çok beceri ve davranışla ilişkili olması ve çok boyutlu bir yapı oluşturması nedeniyle sosyal yeterliliği bireysel ve toplumsal bir çok etken meydana getirmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik arasında önemli bir farklılık vardır. Sosyal beceriler, sosyal beceri eğitiminde hedeflenen belirli davranışlardır. Sosyal yeterlilik ise, bireylerin akranları tarafından kabulünü ve olumlu popülerliği hedeflemeyi sağlayan bu davranışları içinde barındıran sosyal becerilerin sonucudur (Maag, 2006).

Knapczyk ve Rodes (1996) ise, sosyal yeterliliği, bireylerin ortalama bir sosyal yeterlik düzeyine erişebilmeleri için geniş bir davranış örüntüsüne sahip olmaları şeklinde değerlendirmişlerdir. Sosyal yeterlilik bireylere sosyal etkileşimlerinde başarılı olmalarını sağlayan davranışların, yargıların ve algıların sınırsız donanımını sağlar. Sosyal yeterliliğe sahip olan bireyler şu davranışları gösterirler: Selamlama, sınıf arkadaşı ile konuşma, davranışlara olumlu ve olumsuz tepkiler verme, çevresindeki insanlardan övgü ve eleştiri kabul etme, kızdırmaya, takılmaya ya da küçültücü eleştirilere cevap verme, okul arkadaşlığının saldırgan davranışlarıyla başa çıkma (Avcioğlu, 2007:9).

Bireyler için benlik algısı ve özgüven çok önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal yeterliliğin getirmiş olduğu donanım kişinin kendisini ve çevresini olumlu şekilde algılayarak sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasını sağlar. Toplumsal yaşamda gereken durumlarda egosunu koruyabilmesi, çevresindeki kişilerle empati kurabilmesi, kişinin hayatta kendine bir yer edinmesini mümkün kılar. Çevreden gelen olumsuz etkenlere karşı kendini koruyamayan, çevresiyle iletişimde yetersizlik yaşayan ve gereken durumlarda kendini ifade edemeyen bireyler çevrelerine karşı pasif agresif davranışlar gösterebilirler. Bu durum sonucunda da kişi duygu ve düşüncesini ifade edememesinden, çevresindeki insanlarda kişiyi anlayamamasından dolayı iletişim kopuklukları meydana gelir.

Sosyal yeterlilikle ilgili farklı araştırmacıların bir çok tanımı bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmacılar arasında görüş birliği bulunmamaktadır. Tanımlarda sosyal yeterliliğin, çeşitli amaçlara ulaşma ve durumlar karşısında sergilenecek davranışlar ile başarı elde etme becerilerini barındırdığı görülmektedir (Alakır, 2006).

Gresham ve Rescly (1981) sosyal yeterliliğin iki alt boyuttan oluştuğunu ifade etmiş ve bu alt boyutları: uyumsal davranış ve sosyal beceriler olarak belirtmişlerdir. Uyumsal davranışın içeriğinde; çocukların ya da gençlerin bağımsız işlev becerileri, fiziksel gelişim süreci, akademik performansı ve dil gelişimi bulunmaktadır. Sosyal becerilerde; bireyler arası ilişkiler, kendisiyle ve görevleriyle ilgili davranışlar olmak üzere üç boyuttan meydana gelmektedir. Bireyler arası ilişkiler; var olan otoriteyi kabullenme, konumsal beceriler, işbirliği kurma ve oyun becerilerinden oluşmaktadır. Kendisiyle ilgili davranışlar ise; duygularını belirtme, ahlaki davranışlarda bulunma ve kendisine yönelik olarak olumlu tutumlar oluşturma gibi davranışları içermektedir. Görevle ilgili davranışlarda; uyarıları önemseme, sorumluluk üstlenme ve üstlenilen sorumluluğu yerine getirme, yönergeleri takip etme, bağımsız çalışmayı sürdürebilme davranışları yer almaktadır (Avcıoğlu, 2007).

Cavel, sosyal yeterliği; sosyal uyum, sosyal performans ve sosyal beceri olarak üç boyutlu bir yapı olarak ele almıştır. Görüldüğü gibi sosyal beceri, sosyal yeterliğin bir alt boyutu olarak yer almaktadır (Alakır, 2006:20).

Sosyal yeterlilikle sosyal beceri aynı kavramlar değildir. Sosyal yeterlilik, bireyin belli durumdaki performansının genel niteliği hakkında sosyal yargı bildiren geniş bir kavramdır. Sosyal beceri ise sosyal durumda sergilenen davranış biçimidir (Seven, 2006:6).

Sosyal yeterliliğe sahip olan bireylerin sosyal becerileri de gerçekleştirdiği bilinmektedir. Ancak önemli olan sahip olunan sosyal becerilerin gereken ortamlarda ve uygun şekilde kullanımının ayırt edilmesidir (Çelik, 2007).

2.1.3. Sosyal Beceri Yetersizliği

Sosyal beceriler karşılıklara rağmen başkalarına kendini ifade etmeyi içermektedir. Bireysel benlik saygılarına zarar vermeden eleştiri ile baş edebilmeyi, kendini savunma ya da kızgın olarak kaçınma gibi davranışlarla görülebilmektedir. Başkalarının haklarına saygılı olmayı, hak ve düşüncelerini ifade edebilmeyi içermektedir. Kendine güven eğitimi utangaç ve içine kapanık çocukların yanı sıra saldırgan gençlerde etkili olmaktadır. Öğrencilerin kendilerini ve başkalarını kabul etmesi toplumsal duyarlılığı geliştirerek başkaları tarafından kabul edilmeyi, gerekli olumlu sosyal becerileri öğretmektedir (Richardson, Myron ve Tonelson, 2009).

Bireylerin sahip oldukları sosyal becerileri uygun durumlarda ve ortamlarda gösterememeleri nedeniyle bu becerilerden yoksun oldukları düşünülmektedir. Birey sosyal becerilere sahip olmasına rağmen, bu becerileri duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle göstermede güçlük çektiğinde, bu yetersizlikten bahsedilebilir. Birey beceriyi nasıl sergileyeceğini bilmesine rağmen öğrendiği sosyal beceriyi gösterirken bu becerin bazı alt basamaklarını duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle atlayabilmektedir (Gresham ve Eliot, 1987; Strain ve Odom, 1986; aktaran: Avcıoğlu, 2007). Birey beceriyi uygun sosyal ortamda hiç kullanamıyorsa beceriyi kazanamamış olduğu düşünülebilir (Akfırat, 2006: 47).

Sosyal becerileri olmayan çekingen insanlar bir konuşmayı nasıl sürdürmelerini gerektiğini öğrenebilmektedir, ancak esas anahtar onların sosyal etkileşimlerdeki öz güvenlerini arttırmaktır (Burger, 2006: 317).

Sosyal beceri yetersizlikleri dört grup altında toplayabiliriz. Bunlar: beceri yetersizliği, performans yetersizliği, kendini kontrol yetersizliği ve beceriyi ortaya koyma yetersizliğidir (Gresham, 1988; aktaran Çifci ve Sucuoğlu, 2005).

1.Beceri Yetersizliği: Birey beceriyi daha önce hiç kullanmamışsa ya da hiç kullanmıyorsa, bireyin beceriyi hiç kullanmadığı sonucuna varılabilir.

2.Performans Yetersizliği: Birey bir beceriyi nasıl yapacağını bilir, bu beceri bireyin repertuarında vardır, ancak birey bu beceriyi yeterli sıklıkta ve uygun zamanlarda kullanmayabilir. Bir becerinin performans yetersizliği olup olmadığına karar verebilmek için bireyi gözlemek gerekmektedir. Eğer birey beceriyi bir ortamda sergilemiyor, ancak diğer bir ortamda kullanıyorsa ya da bireyin daha önceden o beceriyi sergilediği gözlenmişse, bu performans yetersizliği olarak kabul edilir.

3.Kendini Kontrol Yetersizliği: Birey duygusal tepkilerindeki artış yüzünden herhangi bir sosyal beceriyi öğrenemeyebilir. Kaygı gibi yoğun duygusal tepkiler bireyin beceri öğrenmesini engeller .

4. Beceriyi Ortaya Koymada Yetersizlik: Bireyin repertuarında kazanılmış sosyal beceriler bulunduğu, ancak bu becerileri duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle sergilemede güçlük çektiği zaman bu yetersizlikten söz edilebilir. Çocuk beceriyi nasıl sergileyeceğini öğrenmiştir, ancak birey sosyal beceriyi sergilerken duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle becerinin bazı kritik alt basamaklarını atlar (Çifci ve Sucuoğlu, 2005: 23-24).

Beceri, performans, kendini kontrol ve beceriyi ortaya koyma yetersizlikleri sosyal becerilerde yoksunluğa neden olmakta bu durumda bireylerin toplumsal yaşamda bağımsız hareket edebilmelerinde engel teşkil ettiği düşünölmektedir. Birey sosyal becerilere sahip olmayabilir ya da sahip olduğu sosyal becerileri sergilemekten kaçınabilir; her iki durumda da bireyin sosyal beceriye sahip olup olmadığını anlamak için iyi gözlem yapılması gerektiği düşünölmektedir.

Sosyal beceri gelişimindeki gecikmenin nedenleri arasında erken çocukluk döneminde eğitim eksikliğine maruz kalma yer almaktadır. Çoğu çocuk sosyal becerileri diğerlerinden; diğer çocuklar, aile üyeleri, arkadaşlar ve yetişkinler ile etkileşimlerinde öğrenmektedirler. Engelli bazı çocukların ise doğrudan sosyal beceri öğretimine ihtiyaçlarının olduğu belirtilmektedir. Engelli bir çok öğrencinin, sosyal ortamlar için uygun davranışları öğrenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Belki onlar için

büyükleri veya diğerleri tarafından ayrıca rehberlik almadan sadece evde öğretilmeleri eğitim sisteminin eksikliği olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bir eğitim almadan, engelli öğrencilerimizin sadece akranları ve yetişkinleri gözlemleyerek öğrenmesi zordur (Fisher ve Haufe, 2009).

Sosyal becerilerin akranlar tarafından kabul, önemli sosyal becerilerde diğerlerinden olumlu yargı (aile, öğretmen..), akademik yeterlilik, yeterli özkavram ya da özsaygı, ve yeterli psikolojik uyum açılarından çocuklar için önemli sosyal sonuçları vardır (Elliott, Sheridon ve Gresham; 1989: 198).

Sosyal yeterlilik genellikle farklı şekillerde belirtilmesine rağmen, problem çözme becerilerinin eksikliği ve akran ilişkilerinde antisosyalite olarak görülmektedir. Böyle bir aile eğitim ya da okul ve topluluk programlarına yaklaşımlarla birlikte diğer önlemler bu sonuçların geliştirilmesi ve uygulanması antisosyal davranışları önleme ve sosyal davranışlara çocukları teşvik etmek için temel oluşturmuştur. Sosyal ortamlardaki yardım istekleri, teklif veya davetleri algılama, saldırgan olmayan durumlarında sosyal-bilişsel davranışsal teşvik etmek amacıyla, yetenek ya da kişiler arası etkileşim sorunları ile başa çıkmak için etkili stratejiler agresif ve şiddet içeren davranış dürtülerini kontrol etmek; sık sık sosyal beceri eğitim olarak adlandırılan yaklaşımlarda yer almaktadır. Bu tür programlar, okul öncesi bir grup formatında manuel tabanlı dersler dizisi içererek oluşturulur. Sosyal beceri eğitimi etkinliği çeşitli incelemeler ve meta-analizte konu olmuştur. Özetle sosyal beceri eğitimi değerlendirmelerinin, çocukluk ve ergenlik dönemine yönelik davranışsal sorunların tedavisinde ve önlenmesinde müdahalelerin etkili bir form olduğu düşünülmektedir. Bir çok yazar antisosyal davranışların önlenmesi ve temel sorunlar ile eksiklikleri vurgulamışlardır. Çocuklar için sosyal beceri eğitimi suç önleme için giderek popüler bir tedbir haline gelmektedir. Yetersizliklerinden kaynaklı suç işleyen çocuklara sosyal beceri eğitimi verilerek, suç durumunun ortaya çıkması önenebilir (Beelmann ve Lösel, 2006).

Sosyal beceri yetersizliği bir çok faktörle ilişkili olduğu gibi özellikle ğretmen ve akran kabulünün büyük bir rolü vardır. Bunun sonucunda da çocukların antisosyal ve şiddet içeren davranış kalıpları geliştirme riskleri vardır. Çocuklar ğretmen ve akranlarıyla ilgili sosyal uyum yetersizliklerini akademik, sosyal ve duygusal problemler olarak gösterirler, daha sonraki hayatlarında ise suç ve saldırganlık yaşama olasılıkları vardır (Candarelle ve Merrell, 1997).

Olumsuz akranlar olumsuz davranışların neden olduğu suçlulukta önemli etkindir. Bunun yanı sıra akademik başarısızlık yaşayan çocuğun sınıf ortamında ve oyun alanında problem davranış sergileme olasılığı artmakta, bu problemler çocuğun akranları tarafından reddedilmesine yol açmaktadır. Ebeveyn-ocuk ilişkisinin niteliği de sosyal beceri gelişimi açısından önemlidir. Sosyal becerilerde yetersizlik gösteren çocuklar sınıfta ve oyun alanında verilen görevleri yerine getirmede sosyal beceri yetersizliğinden dolayı yıkıcı olmaya meyilli olmaktadırlar (Simons, Whitbeck, Conger D. ve Conger J., 1991). Sosyal beceri yetersizliği gösteren antisosyal çocuklar, yetersizlikleriyle bağlantılı olarak akademik başarı eksikliği göstermektedir (Patterson, Debaryshe ve Ramsey, 1990).

Öğrencinin okul ortamındaki davranışları, okul kurallarına tepkileri, ğretmen ve diğer öğrencilerle bireysel ilişkileri, benlik kavramı ve okula karşı tutumu sınıf davranışlarını oluşturmaktadır. Sınıf davranışı problemi akademik performans olumsuz etkileyebilmekte; bununla birlikte başarısız akademik performans da sınıf davranışlarını etkileyerek, olumsuz sosyal davranışları meydana getirebilmektedir (McLoughlin ve Lewis, 1997).

Yapılan araştırmalar çocukluk saldırganlığının gelecekte sosyal uyum güçlüğü davranışlarının en iyi belirleyicisi olduğunu göstermiştir. Bununla beraber akranları tarafından reddedilen ocuk saldırganlıkla ilişkisel olarak sosyal uyum güçlüğü sergilemektedir. Aynı akran grubundaki saldırgan çocukların zamanla bu davranışlarının sosyal uyumsuzluğa yol açtığı belirtilmiştir. Olumlu sosyal davranışta sosyal uyum önemlidir. Sosyal uyum güçlüğü riskine karşın saldırgan çocuklar için olumlu sosyal beceriler ile önlem alınması önerilmektedir (Crick,1996).

Engelli öğrenciler için alanlar akademik ve akademik olmayan şeklinde ayrılabilir. Sosyal yeterlilik ve sosyal beceriler akademik olmayan alanların içinde kabul edilir. Engelli öğrencilere daha fazla sosyal yeterlilik için sosyal becerilerin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Sosyal beceriler problem çözme, karar verme, kendini savunma, akran ve grup etkileşimi, özyönetim ve iletişim becerilerini içeren karmaşık bir küme olarak tanımlanır. Bu beceriler, öğrencilerin akranları, öğretmenleri, aileleri ve toplumun diğer üyeleriyle olumlu sosyal ilişkiler kurmaları için gerekli yeterliliklerdir (Kolb ve Maxwell, 2003).

Engelli genç çocukların sosyal davranışlarıyla ilgili yapılan araştırma sosyal beceri/davranış ve başarı arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Örneğin, sosyal beceri yetersizliği ve problem davranışları olan çocukların okula olan eğilimleri daha iyidir. Fiziksel saldırganlık, düşmanlık ya da tehdit eylemleri de dahil olmak üzere saldırgan davranışlar yüksek düzeyde, okul öncesi ile okur yazarlık puanları arasında ilişki vardır. Dikkat sorunu olan çocuklarında akademik başarıları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Carlson, Daley, Bitterman, Heinzen, Keller, Markowitz ve Riley, 2009).

Sosyal beceri yetersizliği gösteren engelli bireylerin bir iş edinmede ya da iş yerlerinde bir takım zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Bunun sonucunda, meslek yaşantılarında kötü deneyimler yaşadıkları belirtilmiştir. Yapılan araştırmalarda sosyal beceri yetersizliği gösteren engelli yetişkinlerin %75 ila %90'ının işsiz olduğu görülmüştür. Mesleki rehabilitasyon kapsamında sosyal beceri eğitiminin önemli olduğu belirtilerek, başarılı çalışma hayatı için öncelikli olarak sosyal becerilerin önemli olduğu belirtilmiştir (Cheung, Tsang ve Tsui, 2006).

Öğrencilerin günlük deneyimleri olumlu ve olumsuz sosyal karşılaştırmaları, ergenlik döneminde olumlu sosyal davranışlar için test edilmektedir. Zamanla sosyal beceri eğitiminin ergenin olumlu davranışlarını etkileyen derin bir etkiye sahip olduğu varsayılmıştır. Bu anlamda sosyal becerilerin ergenlik dönemi için geliştirilmesi uygundur. Ancak, sosyal beceriler ile ilgili müfredatın içeriğinde öğrenci başarısı için nelerin kritik olduğuna dair çok az fikir birliği ortaya konmuştur. Önemli sosyal

becerileri belirlemenin birden fazla yolu vardır. Çocukların hayatlarındaki yetişkinlerden bilgi istenebilir; ebeveyn ve öğretmenler gibi iki kaynaktan, onlar çocukların hayatlarında etkili oldukları ve çocuklarla ilgili temel bilgi sağlanabilir, kaynaklardır. Çünkü ebeveynler çocukların çeşitli sosyal davranışlarını gözleyebilmekte ve çocuklarının sosyal becerilerine referans olacak değerli bilgiler sağlanabilmektedir (Kolb ve Maxwell, 2003).

Kritik sosyal becerilerin belirlenmesine okul müfredatında ve programında yer verilmelidir. Programın belirlenmesinde, veliler mutlaka destek vermelidirler. Uygun sınıf davranışları sosyal yeterliliğin sadece küçük bir yansımasıdır. Temel beceri tanımlama sürecinde veli katılımı önemli bir husus olmaktadır. Bu katılım, belirli bir yaş grubu ya da okul düzeyinde olan bireylerin ebeveynleri ile sınırlı değildir. Çocukların eğitimine ebeveynlerin katılımı ergenlik boyunca devam etmelidir. Ebeveynlerin etkisi yanı sıra akranlar da gençler üzerinde önemli bir role sahiptir. Ergenlik öğrenciler için büyük bir öğrenme ve büyüyen bir zamandır (Kolb ve Maxwell, 2003).

Sonuç olarak sosyal beceri yetersizliği, bireyin gereken becerilere sahip olmamasından ya da sahip olduğu becerileri kullanamamasından dolayı meydana gelebilmekte; sahip olunan becerileri kullanamaması bireyin kişilik yapısı ve çevresel faktörlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ailelerin çocuklarını yaşamlarının ilk yıllarında sosyal ortamlara sokmaktan kaçınmaları ya da girilen sosyal ortamlarda ailenin çocuğu sürekli eleştirmesi, çocuğun sosyal beceri yönünden yetersiz yetişmesine neden olmakta, okul yıllarında bu yetersizlik nedeniyle problemler yaşamakta ve akranları tarafından kabul görmeyip alay edilebilmektedir. Okul öncesi dönemde ve okul yıllarında kendini ifade edemeyen, eleştirilen çocuk ergenlik dönemine geldiğinde özerkliğini elde edememekte, bağımlı bir kişilik özelliği geliştirebilmekte ve kimlik karmaşası yaşayabilmektedir. Dolayısıyla çocukluk yıllarında sosyal becerilerin ketlenmesi bireyin yaşamı süresince olumsuz sosyal sonuçlar doğurabilmektedir.

2.1.4. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal becerilerin geniş bir kapsama sahip olması nedeniyle, öğrencinin sosyal davranışlarını kapsamlı değerlendirmek için bir dizi değerlendirme stratejileri (teknik ve ölçekler) bulunmaktadır (Jones, Sheridan ve Binns, 1993). Kullanılan bu teknik ve ölçekler; görüşme, kendi kendini değerlendirme, gözlem, davranış derecelendirme ölçekleri ve sosyometrik teknik olmak üzere beş temel grup altında toplanmaktadır (Avcıoğlu, 2007:16). Bunun yanı sıra Green ve Forehand (1980:143) ise, sosyal becerilerin değerlendirilmesini davranışsal gözlem, sosyometrik görüşme, öğretmen görüşmesi ve çocuğun kendi kendini değerlendirmesi olarak dört ana başlık altında toplamışlardır.

Sorias (1986), sosyal becerilerin ölçümünde soru envanterleri, davranışın doğrudan ölçümü ve sosyal etkileşim sırasında yapılan fizyolojik ölçümlerin kullanılmakta olduğunu; Mc Fall (1982) ise, kağıt kalemle kendini değerlendirme, davranışa göre rol oynama testi, yarı doğal performansın gözlenmesi ve başkalarının gözlemlenmesi olarak belirtmiştir (Yüksel, 2004:6).

Sosyal becerileri ölçen davranışsal rol oynama testlerinde bireyin gerçek yaşama benzeyen durumlarda yaptığını varsaydığı davranışlardan çıkarımlar yapılmakta ve birey rol oynama sürecinde videoya kaydedilmektedir. Kayıtlar uzman tarafından izlenmekte ve sonunda, uzman gösterilen her beceri açısından bireyi değerlendirilerek bir puan verilmektedir (Mc Fall, 1982; aktaran: Yüksel, 2004:6).

Bacanlı (2008) ise, sosyal becerileri değerlendirmeyi davranışsal görüşme, kendini rapor ölçümleri, davranışsal gözlem ve diğer teknikler olarak dört grupta belirtmiştir (Bacanlı, 2008:67).

Sosyal becerileri değerlendirmede formal ve informal değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır, formal değerlendirmede standart ölçme araçları; bireyin davranışlarının gözlenmesi ve bireyle görüşme yapılması ise informal değerlendirme teknikleri arasında bulunmaktadır. Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde; doğrudan davranışların gözlenmesi, davranış derecelendirme ölçekleri, sosyometri ve kendi

kendini değerlendirme tekniklerinden yararlanılmaktadır (Merrell ve Gimpel, 1998; aktaran: Çifci ve Sucuoğlu, 2005).

Gresham (1981)'a göre; çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde en sık kullanılan yöntemlerin; davranışsal dereceleme ölçekleri, gözlemler, sosyometrik ve öğretmen görüşmeleri olduğu belirtilmiştir. Her bir değerlendirme tekniğinin avantaj ve dezavantajları, psikolojik ve sosyal yönden farklılıkları vardır.

Çocukların ve gençlerin sosyal duygusal değerlendirmesine ilişkin bilgi elde etmede, yapılan uzman değerlendirmelerine göre altı ana yöntemin varlığı kabul edilmiştir. Bunlar: davranışsal gözlem, davranış değerlendirme ölçekleri, görüşme, kendi kendini değerlendirme, projektif ifade teknikleri ve sosyometridir. Bu yöntemlerin avantaj ve dezavantajları birbirinden benzersiz olmasına rağmen kendi içlerinde çeşitli değerlendirme amaçları için yararlıdır, ancak çocuk ve ergenlerin sosyal becerilerini değerlendirmek için yararlılık bakımından eşit değildirler (Merrel, 2001).

Bir diğer yöntem tematik yaklaşımlar değerlendirmesinde cümle tamamlama teknikleri ve çizimler çocuğun uyumu değerlendirilmekte ve bu durum ileriki değerlendirmelerinde hipotezler geliştirmede yararlı olabilmektedir. Fakat belirli sosyal becerilerin sınıflandırılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir (Merrel, 2001).

Bir grup çocuğun cevaplarını karşılaştırmak amacıyla öncelikle psikometrik yöntemler kullanılmaktadır. Kendi kendini değerlendirmelerin yer aldığı genel kişilik gelişiminde depresyon, anksiyete, benlik kavramı gibi içsel sorunları değerlendirmek faydalı bulunmuştur. Ancak sosyal becerileri değerlendirme alanında, kendi kendini değerlendirmeler çok az kullanılmıştır. Sosyal becerileri değerlendirmek için sosyal beceri derecelendirme sistemi tasarlanmıştır. Bu noktada, önemli sosyal davranış sorunu olan gençlerin kendi sosyal becerilerini doğru bildirmeleri konusunda belirsizlik yaşanmaktadır (Merrel, 2001).

Kendi kendini değerlendirme kullanılan en yaygın yöntemdir. Bu amaçla çok sayıda envanter geliştirilmiştir. Wolpe-Lazarus Girişkenlik Ölçeği, Rathus Atılganlık Ölçeği, Kişisel İlişkiler Envanteri bunlara örnek olarak verilebilir (Sorias, 1986; aktaran: Yüksel, 2004:6).

Yetişkin ve akran değerlendirmesiyle birlikte bir öğrencinin kendi kendini algılaması sosyal beceri durum değerlendirmesinde önemlidir. Öğrencilerin kendi davranışları ve algıları ile ilgili doğru bilgi vermeleri kendi kendini değerlendirmede önemli bilgiler sağlar. Davranış derecelendirme ölçeklerinin genel sosyal beceri ve davranışları konusunda, öğrenci tarafından doldurulması yararlı bilgiler sağlayabilir. SSRS (Gresham ve Elliott, 1990) ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrenci için bir kendi kendini değerlendirme ölçekleri bulunmaktadır (Jones, Sheridan ve Binns, 1993:62). Bunlardan derecelendirmelerde, çocukla görüşme, çocuğun sosyal durumlara yorumunu değerlendirme, doğrudan ya da ayrıntılı bilgi edinme öğretim için uygun hedef belirlemede kullanılabilmektedir. Böylece, çocukların sosyal beceri kendi kendini değerlendirmesi deneysel bir yöntem olarak kabul edilmektedir.

Öğrencinin akranları, ölçümlene sürecinde iki şekilde yer alabilmektedir. Birincisi, öğrencinin normal sınıf arkadaşlarının, öğrenme ve davranış sorunları olan öğrencilere karşı genel yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımlar, yüz yüze görüşmeler ya da bu amaç için tasarlanmış bir soru kağıdı kullanılarak araştırılabilir. Bu akranların yetersizliklerden etkilenmiş öğrencilere karşı genel yaklaşımları hakkındaki bilgileri verir. Diğeri ise, öğrencinin kabul görüp görmediği belirlemek için, sosyometrik tekniklerin kullanımıdır. Bu teknikler, öğrencilerin birlikte çalışmak ya da oynamak istedikleri sınıf arkadaşları hakkındaki düşünceleri göstermektedir. Sonuçları, sınıftaki sosyal etkileşimlerin genel bir resmini vermekte ve sınıf arkadaşları tarafından kabul edilip edilmediği belirlenmektedir (McLoughlin ve Lewis, 1997).

Sosyometrik değerlendirme tekniklerinin, akran değerlendirme ve akran sıralama alternatif yöntemleri gibi çocuk gelişimi literatüründe uzun ve zengin bir geçmişe sahip olduğu; sosyometrik prosedürlerin geçerliği ve güvenilirliğinin çok yüksek

düzeyde olduğunu ve gelecekte sosyal sonuçların güçlü belirleyicileri olabileceği inandırıcı gösterilmiştir (Merrel,2001).

Sosyometrik yöntem öğrencinin sosyal etki ve tercihi hakkında bilgi almak için kullanılmaktadır. Bir öğrencinin sosyometrik statü (örneğin popüler, reddedilmiş, ihmal edilmiş, kavgacı...) sınıflandırılması için akran grubu tarafından kabul edilebilirliği hakkında bilgi verici ve güvenilebilir olduğu varsayımına dayanılmaktadır. Sosyometrinin, bir sosyal grup tarafından kabul ve sosyal etki değerlendirmek için çok güçlü olduğu görülmüştür (McConnell & Odom, 1986; aktaran: Jones, Sheridan ve Binns, 1993). Klasik anlamda sosyometri testi, deneklere, mensup oldukları bir grupta kimlerle arkadaşlık etmek istediklerini sormaktan ibarettir. Böylece, deneklerin ortaya koyacakları seçmelere ve reddetmelere bakılarak grubun sosyal yapısı hakkında bilgi edinilebilir (Dökmen, 2007:56).

Öğretimin etkili olmadığı akarana dayalı sosyometrik değerlendirme hizmetleri, sosyal statüsü veya çocuğun akran kabulünün bir göstergesidir (Berler, Gross ve Drabman, 1982:42). Kısaca sosyometrik değerlendirme çocukların belirli amaçların dışında sosyal işlevselliğinin değerlendirilmesi hakkında muazzam bir bilgi zenginliği sağlayabilmekte, bu süreçte bir takım zorlukları nedeniyle zaman zaman kullanılabilmektedir (Merrel, 2001).

Sosyal becerileri değerlendirme yöntemlerinden biri de görüşmelerdir. Görüşmeler çocuğun ya da gencin kendisiyle, aileleriyle ve öğretmenleriyle doğrudan yapılmaktadır. Görüşme, bireyin kendi hakkında mümkün olan en iyi bilgi kaynağının yine kendisi olacağı varsayımına dayalıdır (Rustin ve Kuhr, 1989; aktaran: Avcıoğlu, 2007:16). Görüşmenin de, sosyometri gibi sosyal becerileri değerlendirme de önemli bir yöntem olduğu düşünülmektedir (Merrel, 2001).

Ebeveynler için çocuklarının bir problemi olduğunu öğrendiklerinde bu süreci başlatmak veya sürdürmek konusunda çekingen tavırlar gösterebilirler. Farklı anne ve babalar ise yaşadıkları deneyimlerden dolayı değerlendirmeye karşı sıradan bir olay olarak tepki verirler.

Uzmanlar, ebeveyn katılımı ile ilgili beklentilerini farklı durumları da göz önüne alarak şekillendirmelidirler. Bazen aile içindeki iletişim kopukluğu, ebeveynlerin dikkatini değerlendirme sürecine vermesini olumsuz etkileyebilmektedir (McLoughlin ve Lewis, 1997).

Öğrenci davranışlarının doğrudan gözlemi, sınıftaki davranışlar ile ilgili veri toplamak için en önemli yöntemlerden biri olduğu düşünülmektedir. Öğrencinin en önemli rolü, sadece her zamanki gibi davranmaktır. Bunu sağlamanın en iyi yolu, gözlemcinin, dikkatleri yaptığı gözlemin ya da gözlemlenen öğrencinin üzerine çekmemeye gayret etmesidir (McLoughlin ve Lewis, 1997).

Doğrudan gözlemin sosyal beceri değerlendirmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde doğrudan bir ölçü vermektedir. Uygulama da, öğrenci davranışlarının fonksiyonel analizi toplumsal bir bağlamda ve akranlarının reaksiyonlarını gözleme fırsatına izin vermektedir. Aynı şekilde, akranları ile sosyal bir karşılaştırma için, seçilecek yöntemin belirlenmesi önemli olmaktadır. Ebeveynler, öğretmenler, okul yardımcıları ve personel tutarlı ve sürekli davranış verisi elde etmek amacıyla basit gözlemler yapmak için eğitilmektedir. Bir çok gözlemsel sistem vardır. Fakat ne olursa olsun kullanılan yöntem, belirli hedef davranışları doğrudan değerlendirilmelidir. Toplumsal bağlamda ya da bunların bir birleşimi içinde çocuklar, sosyal-duygusal problemleri geliştirerek, saldırganlık oranları yüksek, akran etkileşimi düşük, uygunsuz davranışlar gösterme riski bulunmaktadır (Jones, Sheridan ve Binns, 1993).

Derecelendirme ölçekleri bir öğrencinin sosyal becerilerinin önemli bileşenleri ile ilgili çeşitli kaynaklardan gelen verileri objektif olarak elde etmek için önemlidir. Davranışların sıklığı, beceri ve performans yetersizliklerinin geçici tahmini, görüşmeler ve doğrudan gözlemlerin tahmini için bir kılavuzluk sağlayabilmektedir. Derecelendirme ölçeği verileri yetişkinler, akranlar ve öğrencinin kendisi gibi en az üç kaynaktan elde edilmektedir (Jones, Sheridan ve Binns, 1993). Ne yazık ki, henüz var olan birkaç sosyal beceri derecelendirme ölçeği yeterli güvenilirlik, geçerlik ve pratiklik göstermektedir. Walker-Mc Connell 'in sosyal yeterlilik ve okul uyum ölçeği ile

öğrencinin sosyal davranışları üzerinde güvenilir ve fonksiyonel veri sağlanabileceği Sosyal Beceriler Derecelendirme Sistemi (SSRS) vardır (Jones, Sheridan ve Binns, 1993:61).

Çeşitli tekniklerde olduğu gibi pozitif ve negatif adaylık tekniklerinde de olumlu ve olumsuz derecelendirme ölçeği yöntemleri mevcuttur. Derecelendirme ölçeklerinin olumlu bir aday ölçü ile kullanılması tavsiye edilmektedir (Jones, Sheridan ve Binns, 1993).

Sosyal Becerileri Değerlendirme Sırası :

1.Sosyal Becerilerde Öğretmen Değerlendirmesi

- a. davranışların sıklığı tahmini
- b. öğretmen davranışlarının önemini tahmin
- c. beceri ve performans eksikliklerini geçici tahmin
- d. öğretmen görüşme ve doğrudan gözlem için kılavuz

2.Sosyal Becerilerde Üst Değerlendirme

- a.yetersizlikler için yapılan düzenlemelerin değerlendirilmesi
- b.sosyal davranışlarda ebeveynin algılanan önemi
- c.veli görüşme kılavuzu

3.Öğretmen Görüşme

- a.hedef davranışları tarif
- b.belirli durumlarda davranışların fonksiyonel analizi
- c.önem derecesine ve öğretmenin puana dayalı hedef davranışları seçimi
- d.gözlem gelişim kılavuzu

4.Veli Görüşme (yukarıdaki ile aynı)

5.Sınıf Davranışlarını Doğrudan Gözleme

- a.fonksiyonel davranış analizi
- b.uygulamalı davranışları doğrudan ölçme
- c.akran reaksiyonlarının gözlenmesi çocuğun hedef davranışı

6.Sosyometri de adayların en az ve en fazla benzerlikleri

- a.sosyal tercih ve sosyal etki ölçümü
- b.sosyometrik statü sınıflandırılması (reddedilmiş,ihmal edilmiş,kavgacı)

c.çocukla görüşme; olarak sıralanmaktadır (Elliott, 1989; aktaran: Elliott ve Buse, 1991:67).

Sosyal beceri eğitimine başlamadan önce öğretmenin hangi sosyal becerileri öğreteceğine dayalı bireysel ve sınıfın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için değerlendirme yapması gerekmektedir. Bir çok sosyal becerinin öncesi ve sonrası müfredatta öğrenci, öğretmen ve aile çalışmalarını kapsamaktadır. Eğer öğretmenin davranışsal veri toplaması güvenilir bir sistemle oluşturulmuşsa bu veriler uygulama kararları için bir kılavuz olarak kullanılabilir. Daha ileri düzeyde becerilere karşı temel becerilere önem sırasına göre öncelik verilebilir. Bu değerlendirme sırasında, öğretmende öğrencilerin yeteneklerini iki kişilik küçük gruplar halinde çalışmalarını sağlayarak değerlendirebilir. İşbirlikçi grup çalışması hem geleneksel hem de gelişmiş sosyal beceri eğitiminin ayrılmaz bir parçası olduğu için bu önemlidir (Cumming, 2010).

Bireyler toplumsal yaşama uyum sağlamak için gerekli olan sosyal becerilere sahip olmalıdır. Sahip olunan bu sosyal beceriler bireyin çevresiyle iletişimde toplumdaki statüsünde ve kendilik algısında belirleyici bir rol oynamaktadır. Ancak bireyler bazen sosyal becerilerde yetersizlik yaşayabilmekte ve bu durumda yaşam kalitesini düşürmektedir. Bu yetersizlik konusunda çözüm bulmak için öncelikle yetersizliğin var olduğu alanları tespit etmek gerekmektedir. Kullanılan çeşitli teknik ve yöntemlerle yapılan doğru değerlendirmeler sonucu bireyin sosyal becerilerde yetersizlik yaşadığı alanlar belirlenir. Böylelikle de sosyal beceri eğitimi için ön hazırlık yapılmış olur ve öğretim aşamasına başlanır.

2.1.5. Sosyal Beceri Eğitimi ve Yöntemleri

Çocuğun performans durumuna ve dikkat süresine bağlı olarak hazırlanacak olan sosyal beceri eğitim programı belirlenmelidir. Çocukla birlikte olan diğer kişilerinde beklentileri ve çocuğun içinde yaşadığı kültür dikkate alınmalıdır. Çocukların olumsuz davranışlarının yok edilmesi ya da en aza indirgenmesi amacıyla sosyal beceri eğitimi programları hazırlanmaktadır. Her çocuğun kendi içinde

özelliklerinin olması ve kültürel çeşitlilik nedeniyle sosyal beceri eğitiminde de farklılıklar bulunmaktadır (Bacanlı, 2008). Eğitim ortamlarına bu farklılıkların yansımaları nedeniyle kullanılacak sosyal beceri eğitim programını belirlemek için öğrencilere fırsatlar verilerek var olan performanslarını sergilemeleri ve ilerleme kaydetmeleri amacıyla desteklenmelidirler.

Sosyal beceri eğitiminin anahtarı okuldaki günlük etkileşim sırasında ortaya çıkan fırsatları yakalamaktır. İhtiyaçları olduğunda öğrenciler yeni becerileri kullanacaklardır. İnfomal ve rastlantısal öğrenme öğrencilerin daha önceden öğretilen becerileri kullanmasına destek olmaktadır. Grup öğrenmesinde, bu kurallar performans rolleri, sonraki kurallar, toplantı beklentileri ve bir becerideki doğru akıcılıkla ilerleme işlemi olabilmektedir. Her aktivite, her ders ve her üniteye sosyal becerileri ortaya çıkarmada açık infomal ve geri bildirim sağlayarak zenginleştirmiştir. Çoğu öğrencinin sosyal etkileşim becerilerini öğrenme de desteğe ihtiyaçları vardır (Sands, Kozleski ve French, 2000).

En yaygın sosyal beceri eğitimi,

1. ihtiyacı belirlemek
2. doğrudan beceri öğretmek
3. beceriyi kullanmaları için öğrencilere ipuçları oluşturarak hatırlatmak
4. öğrenci uygulamaları durumu
5. zamanla beceriyi güçlendirmek gibi dikkatle planlanan beş bileşenden oluşmaktadır (Sands, Kozleski ve French, 2000:217).

Aktif olarak çocuklar için öğrenme fırsatları oluşturmak onlara çekici gelerek, güven duymalarına ve başarıyı elde etmelerini sağlamaktadır. Düzenli olarak her gün günde en az bir kere her çocuğun sınıf içinde isminin belirtilmesine dikkat edilmelidir. Öğrencilere güven ve güçlü duygu verip, çekinmelerini önleyerek, duyarak ve görerek şans verilmelidir (Morris, 2002).

Öğretmen çocukları etkileşime teşvik etmede,

1. Engelli olan ve olmayan çocuklar arasındaki etkileşimi sağlamak için çevre düzenleyerek,
2. Genel olarak, birlikte oynamak için çocuğu destekleyerek,
3. Uygun davranışları taklit etme gelişimsel sorunları olan çocuklara destek sağlayarak, merkezi bir rol oynamalıdır (Allen ve Cowdery, 2009:473).

Elliott ve Buse (1991); öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde sorunun türü ve beraberindeki müdahale davranışlarının, kaynakların, olay yerinin, durumların, yöntem etkililiğinin ve kabul edilebilir bulguların önemine vurgu yapmışlardır.

Eğer bireyde sosyal beceri eğitimi programının uygulanması gerektiği belirlenmişse, bireyin yetersizliği ve yetersizliğe neden olduğu düşünülen faktörler göz önünde bulundurularak kullanılacak yöntem seçilebilmekte ve uygulanan yöntemin ardından elde edilen verilerin etkililiği değerlendirilmektedir.

Sosyal becerilerin kazandırmasında zaman ve tutarlılığın önemli olduğu düşünülmektedir. Bireyler sosyal ortam da kendi düşüncelerini ifade ederler, fikir ayrılığı olduğunda görüşlerini savunurlar, soru sorarlar ve bu süreç içerisinde bireylere kişisel ve sosyal becerileri kazandırmak olasıdır. Bireyin yaşamı süresince karşısına çıkan her durum bu becerileri geliştirebilmeleri için bir fırsattır. Ancak gelişim için desteklenmeleri önemlidir. Becerilerin kalıcılığını sağlayabilmek amacıyla bireyin çevresinde bulunan kişiler benzer tutumlar ve tepkiler sergilediklerinde tutarlılık sağlanmış olmaktadır (Akkök, 2006).

Sosyal becerilerin kazanım sürecinde çocuklar ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin davranışlarını dikkate alırlar. Bu süreç içerisinde çocuk üzerinde etkisi olan bu bireylerin yaklaşımlarının tutarlı olması çocuğun beceriyi kazanmasına katkısı olduğu gibi aldığı tutarlı dönütler neticesinde kendi davranışlarına ve davranışlarına etki eden kişilere karşı güven geliştirmesini sağlamaktadır. Bu doğrultuda geliştirilen çeşitli yaklaşımlarla ilgili fikir sahibi olunmasının gerektiği düşünülmektedir.

Bacanlı (2008), sosyal beceri eğitimi ile ilgili iki tür yaklaşımdan bahsetmektedir. Birincisi, grubun yapısı dikkate alınmadan genel olarak hazırlanan sosyal beceri eğitim programıdır. Avantajı bu programın farklı gruplara uygulanabilirliği, dezavantajı ise özel ihtiyaçları cevaplama olasılığının düşük olmasıdır. İkincisi ise, grubun yapısı dikkate alınarak hazırlanan sosyal beceri eğitim programlarıdır. Bu yaklaşımda temel alınan grubun ihtiyaçlarını belirlemektir. Psikiyatrik rahatsızlığı bulunan ve özel eğitim alması gereken bireyler gibi çeşitli durumlara sahip olan bireylerin oluşturduğu gruplarda kullanılabilmektedir. Fakat bu yaklaşım bireyin özelliklerini tespit etmeye ve bu doğrultuda programın uygulanmasına bağlı olması nedeniyle her gruba uygulanması mümkün değildir.

Elliott ve Buse (1991:68), sosyal beceri eğitimlerinde kullanılan ortak yöntemleri;

1. terapist destekli
 - a. modelleme (pozitif ve negatif; canlı ve sembolik),
 - b. rehberli uygulama (coaching),
 - c. edimsel (sonuçların ve önceliklerin manipülasyonu),
 - d. problem çözme egzersizleri (rol oynamak),
 - e. kendini kontrol (kendi kendine konuşma, kendini izleme, öz değerlendirme),
2. terapist ve akran destekli
 - a. grup terapisi (güdümlü uygulama, problem çözme, modelleme içerir)
3. akran destekli
 - a. akran aracılı başlatım ve destek; şeklinde sıralamışlardır.

Elliott, Sheridon ve Gresham (1989), sosyal beceri eğitiminde kullanılan yöntemleri dört ana başlık altında toplayarak edimsel koşullama, model olma, rehberli uygulama (coaching) ve sosyal-bilişsel öğrenme yöntemi olarak belirtmişlerdir.

Edimsel koşullama, hedeflenen olumlu sosyal davranışlar sonucu sosyal ya da maddi destek sağlanmaktadır (Elliott, Sheridon ve Gresham, 1989). Bir dizi olumlu sosyal davranışların sıklığını arttırmak ve olumsuz sosyal davranışları azaltmada kullanılmaktadır (Elliott ve Buse, 1991). Bireyler çocukluklarından itibaren istenilen

davranışı sergilediklerinde sosyal, sembol ya da etkinlik gibi pekiştireçler ile ödüllendirilirler. Çocukluk döneminde istedik davranışın gösterilmesi sonucunda çevresindeki bireyler sosyal pekiştireçler ya da etkinlik ödülleri kullanırlar. İlerleyen yaşlarda ise bireyin olumlu davranışları beklentilerin gerçekleştirilmesi yoluyla ödüllendirilmiş olur.

Model olma doğrudan öğretim, etkili problem çözme stratejileri, bağımsız öz denetim davranışları, onların kazanma güvenliğini geliştirme, tanımlama ve sosyal engellerini anlamada öğrencilere sosyal beceri öğreniminde yardımcı olmaktadır. Tüm öğrenciler bu öğretimden yararlanabilirler. Öğrencilerin daha fazla yetki ve güven ile hem akademik hem de sosyal sorunlarla yüzleşmede, engellerini hafifletme mümkün olabilmektedir. Vazgeçilmez bu öğretim fırsatları ile zorluklar (sosyal sorunlar) yeniden tanımlanabilmektedir. Uygun ve etkili müdahaleler ile, bireyin engeli ile sınırlanması göz ardı edilerek iş öğrenmesi ile öğrencilerin güçlü yönleri ve yetenekleri ortaya çıkabilmektedir. Öğretmenlerin etkili olumlu sosyal stratejileri kullandıklarında, pozitif ve anlamlı akademik gelişimi ve öğrencilerinin verimlilik oranını etkileyebilmektedir. Bu teknikler kişisel başarıya ulaşmak için ve tüm okul deneyimlerinde öğrencileri teşvik etmek için yardımcı olabilmektedir. Öğretmen öğrencinin sosyal beceri, sosyal ilişkiler ve etkileşimlerin gelişmesine yardımcı olmak için aktif bir rol almalıdır (Morris, 2002).

Bu doğrultuda öğretmen, öğrencinin sosyal becerileri kazanması ve geliştirmesi için olanaklar sağlamalıdır. Öğrencinin var olan performansını dikkate alarak yeni becerilerin kazandırılması ya da var olan becerilerin geliştirilmesi yönünde öğretmenin model olması önem taşımaktadır.

Model olma, azaltıcı veya tekrar (replik) etkileri yoluyla önceden öğrenilen davranışların performansını etkileyebilmektedir. Bu nedenle sosyal açıdan kabul edilebilir bir davranış, kişinin model olması sayesinde olumlu bir davranış doğurmaktadır. Örneğin, eğer bir öğrenci öğretmene yardım etmede gönüllü ise, sınıfındaki diğer öğrencilerde onunla benzer davranışları sık sık göstereceklerdir. Bir model davranış sonuçları aynı davranışın gelecekteki oluşumunu etkilemektedir. Gözlemciler, eğer desteklenirlerse davranışı gerçekleştirmek için büyük olasılıkla

başkalarının cezalandırıldığını gördüklerinde olumsuz davranışlarını engelleme eğilimine girebilirler. Bu süreçte bir model davranışın sonucunu gözlemleyerek, sonucun etki göstermesine bağlı olarak dolaylı ceza ya da dolaylı pekiştirme kullanılabilir (Elliott ve Buse, 1991).

Model olmanın çocuk ve gençler için yeni sosyal beceri öğretiminde geniş desteği vardır. Sosyal beceri eğitiminde, model olma ikiye ayrılabilir: 1. canlı model olma, hedef çocuk doğal modellerinin sosyal davranışlarını gözlemler, 2. sembolik model olma, hedef çocuk film ya da video kaset aracılığıyla bir modelin sosyal davranışlarını gözlemler. Tutarlı sunum formatının sağladığı deneysel kontrol nedeniyle sembolik model olma kullanılmış olmasına rağmen her iki model olmada da sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olmuştur. Canlı model olma, davranışsal performansla dayalı dizileri model olma için fırsat sağlaması nedeniyle sınıf ortamları için daha esnek bir yöntem olabilir (Elliott ve Buse, 1991). Canlı model olma uygun sosyal davranışların ediniminde önemli bir rol oynayabileceği ve yeni sosyal davranış yerine özellikle modelin hedef öğrenciye benzer olumlu sosyal davranış için destek olabileceği düşünülmektedir. Model olma da film, video ya da canlı gösteri yoluyla da istenilen sosyal beceri davranışları elde edilebilmektedir (Elliott, Sheridan ve Gresham, 1989; Jones, Sheridan ve Binns, 1993).

Materyal kullanımı çocukların sosyal becerileri öğrenmelerini büyük ölçüde etkilemektedir. Sosyalleştirmede etkili olduğu kanıtlanmış materyaller:

- Temizlik ve giyim materyalleri
- Duvar boyası ya da kolaj malzemeleri
- Birim bloklar ve geniş içi boş bloklar
- Kamyonlar, arabalar ve uçaklar
- Tombala ve diğer basit pano oyunları
- Müzik enstrümanlarıdır (Allen ve Cowdery, 2009:472).

Küçük gruplar toplandığında, her çocuğun katılıma davet etmek için yeterli materyal olmalıdır. Aynı zamanda bilgi tekrarı için materyallerin olması iyidir. Gelişim

problemi olan bir çocuk, oyun sırasında başka bir çocukla aynı materyali kullanarak taklit yoluyla öğrenme olanağına sahip olmaktadır (Allen ve Cowdery, 2009).

Bandura'nın gözleyerek öğrenme kuramı, bireylerin çevrelerindeki diğer insanların davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözleyerek pek çok beceriyi nasıl öğrenebildiklerini açıklamaktadır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2004:10).

Model olmayı kullanmak için kurallar:

1. ihtiyaçları açıklamak ve belirlemek; sahne
 - a. hikayeler
 - b. tv veya film
 - c. grup üyelerinin kişisel deneyimleri
 - d. rol modelleri
2. beceri bileşenlerinin tespiti
 - a. iş analizi
 - b. grup katılımı
 - c. beceri bileşenleri sıralaması
 - d. sıra ve kritik bileşenlerin değerlendirilmesi
3. bir sosyal beceri modelleme
 - a. modellenen beceri bileşenlerine dikkat çekme
 - b. model/gözlemciye benzerlik
 - c. uzmanlık modelleriyle başa çıkma
 - d. modellenen davranışla durumsal ilişki
4. davranışsal prova
 - a. katılımcıların isteği
 - b. beceri bileşenlerinin gözden geçirilmesi
 - c. durumsal ilişki
 - d. yapıcı geribildirim
 - e. anında tekrar (eğer gerekliyse)
5. genelleme için program
 - a. yeterli uyaran örnekleri kullanmak

- b. yeterli davranış örnekleri kullanmak, şeklinde sıralanabilir (Elliott ve Buse, 1991;74).

Sosyal beceri eğitiminde rehberli uygulama (coaching) yöntemi ilk defa Oden ve Ashler (1977) tarafından geliştirilmiştir (Gülay ve Akman, 2009:113). Doğrudan sözel yönergelerle istenilen sosyal davranışın kazandırılması amaçlanmaktadır (Elliott, Sheridan ve Gresham, 1989). Öğrencinin istenilen davranışı edinme ihtiyacını bir rehber ile birlikte nasıl kararlar alınacağını içermektedir. Rehberli uygulama sistemi üç adım gerektirmektedir. Birincisi, çocuk için kurallar ve davranış standartları ile sunulmaktadır. İkincisi, seçilen sosyal beceriler rehber ile tekrarlanır (prova yapılır,okunur). Üçüncüsü, rehber davranışı prova sırasında özel geribildirim sağlar ve gelecekteki performansı için öneriler sunmaktadır. Bazı prova durumlarında model olma işlemleri rehberlik eğitiminde eğer, öğrenci tarafından gerçekleştirilen doğru bir davranış performansı sergilediyse övülmektedir (Elliott ve Buse, 1991).

Bir rehber (öğretmen, veli, psikolog veya akran) ilk olarak özel kurallar ve bir davranış için adımları öğrenciye sağlamaktadır. Rehber ve öğrenci prova adımlarında çocuğun performansı hakkında geri bildirim sağlar. Genellikle etkililiği arttırmak için diğer sosyal beceri öğretim yöntemleri (model olma ve olumlu pekiştirme gibi) ile eşleştirilmiştir. Sosyal problem çözme süreci ve sosyal yeterliliği ile bilişsel süreçlerine odaklanma girişimidir (Jones, Sheridan ve Binns, 1993).

Bu işlemler genellikle belirli bir problem çözme sırası ve problemlerin analizinde bir dizi soru sorarak öğrenciye öğretme ve takibi içermektedir (örneğin; problem ne?, seçeneklerim ne?, sonuçlar nelerdir?, en iyi seçim ne?..). Bazı programlarda rol alma gibi diğer bilişsel stratejileri içerir; tek bir öğrenci, grup ya da sınıf ortamında kullanılabilir. Çeşitli sosyal beceri öğretim programlarının ortak bileşenidir (Jones, Sheridan ve Binns, 1993).

Bu yöntem sosyal beceri eğitimine girişim olarak deneysel destek almıştır. Oden ve Asher (1977) rehberliği, katılım gösterme, iletişim, işbirliği ve akran desteğini öğrencilere öğretmede kullanmışlardır. Bu çalışmanın aynı zamanda öğrencilerin yeni

sosyal becerileri başarılı bir şekilde elde etmesinde ve sosyometrik statülerinin artmasında etkili olduğu düşünülmektedir (Elliott ve Buse, 1991;75).

Rehberli uygulama yöntemini kullanmak için kurallar:

- 1.Mevcut sosyal kavramlara dayalı olacak becerinin öğretilmesi
- 2.Sosyal beceriyi tanımlamalarını isteyin
- 3.Tanımların açıklanmasını sağlamak
- 4.Kavramın belirli davranış örneklerini isteyin
 - a.Birilerinin onlarla işbirliği yaptığını göstermek için ne gerekir?
 - b.Başkalarına yardım edildiğini göstermek için ne yapmak gerekir?
 - c.Birileri ile bir argüman ya da mücadele içine girmeden nasıl aynı fikirde olduğunu gösterirsin?
- 5.Kavramın belirli davranışlar için olumsuz örnekler isteyin.
- 6.Uygun ve uygun olmayan becerilerin durum ve ayarlarının nerede oluşturulacağı
- 7.Davranışsal prova
- 8.Yapıcı geribildirim ve anında tekrar, şeklinde açıklanabilir (Elliott ve Buse, 1991;75).

Sosyal-bilişsel yöntemde ise, sosyal yeterlilik ve problem çözme ile ilişkili olan bazı bilişsel süreçlere odaklanılmaktadır (Elliott, Sheridon ve Gresham, 1989:202).

Elliott (1989), sosyal beceri yetersizlikleri için çok sayıda etkili öğretim yöntemi tespit etmiştir ve üç ana başlık altında sınıflandırmıştır: Bilişsel-davranışsal, sosyal öğrenme ve edimsel koşullanma (aktaran: Jones, Sheridan ve Binns, 1993).

Bilişsel-davranışsal, iç bilişseli (düşünceler, kendi ifadeleri) vurgulamak ve problem çözme yeteneklerini açıklamaktadır. Sosyal problem çözme ve rehberlik vardır. Sosyal öğrenme kuramına göre sosyal davranışlar gözlem ve pekiştirme yoluyla öğrenilmektedir (Jones, Sheridan ve Binns, 1993).

Davranışçı teknikler gözden geçirilerek sosyal beceri eğitimi, sosyal öğrenme kuramı türetilmiştir. Engelli ve engelli olmayanlara ait çalışmalar bulunmaktadır.

Literatür taraması 4 geniş alana bölünmüştür. 1-öncüllerini manipülasyonu, 2-sonuçları manipülasyonu, 3-model olma ve 4-bilişsel-davranışçı tekniklerdir (Gresham, 1981).

Edimsel koşullanma, farklı davranışları ve öncül/izleyen olayları çevreleyen davranışlara odaklanır. Tüm edimsel yöntemler bir çocuğun kendi repertuarındaki becerileri kabul etmektedirler (Jones, Sheridan ve Binns, 1993).

Sucuoğlu ve Çifci (2005), sosyal beceri öğretim programlarının hazırlanmasında bilişsel süreç yaklaşımının problem çözme yaklaşımı olarak da adlandırılabilceğini söylemişlerdir. Bu yaklaşım özellikle zihinsel engelli bireyin durumları değerlendirme ve sıralamayla ayırt etme becerisinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bireyin düşünmesi amaçlanmaktadır. Bireye sadece yetersizlik yaşadığı beceride değil; genel olarak sosyal olaylarla ilgili problem çözme stratejileri öğretilmesi amaçlanmakta; tek bir sosyal beceri üzerinden yola çıkılmamakta, hayatında karşısına çıkan çeşitli sosyal olgularla baş etme stratejileri öğretilerek sosyal problem çözme becerilerinin edinimi amaçlanmaktadır.

Zihin engelli bireyler hayatlarında çok farklı problemlerle karşılaşmakta ve bu problemlere karşı çözüm önerileri geliştirmekte zorlanmaktadır. Bir duruma özgü olarak öğretilen sosyal problem çözme becerisini genellemekte zorluk yaşamaktadırlar ve bu durumda karşılaştıkları farklı sosyal problemlerle baş edememektedirler. Böylelikle bu bireyler kendi kendilerine karar verme ve uygulama sürecini aşmakta zorlanmaktadırlar. Ancak genel olarak sosyal problem çözme becerilerini öğrenmeleri bu süreci kolaylaştırmaktadır. Karşılaştıkları problemlere bağımsız olarak çözüm önerileri getiren zihinsel engelli bireyin kendine olan güveni artmakta ve yaşadığı sorunları daha kolay aşabilmektedir.

Bu yaklaşıma göre hazırlanan öğretim programında genelleme'nin önemi vurgulanmıştır. Öğrenilen becerilerin eğitim ortamı dışındaki ortamlarda ve durumlarda kullanılabilirliğini arttırabilmek için genellemeye yönelik çalışmaların yapılması uygun görülmektedir (Sucuoğlu ve Çifci, 2005).

Genellemeyi kolaylaştırıcı etkinlikler:

1. beklenmeden doğal olarak meydana gelen olması muhtemel öğretim davranışlarının yapılması
2. doğal çevrede ortak uyaranlar karşısında eğitim
3. zayıf/geçici tepkilerin olası doğal sonuçlarından oluşan yaklaşım
4. yeni ve uygun durumlara becerileri uygulama desteği
5. eğitime akranı dahil etmektir (Elliott ve Buse, 1991;77).

Sosyal problem çözme yöntemi, sosyal beceri eğitiminde bireysel veya tüm sınıfla ve sosyal beceri programları birkaç sınıfın ortak parçası haline gelerek kullanılabilir. Sosyal becerileri öğrenme genellikle bilişsel yaklaşım tarafından sunulan destek modellerine odaklı daha fazla beceri gerektirdiği vurgulanmıştır (Elliott ve Buse, 1991).

Öğretmen, veli ve ilgilenen diğer kişiler çocukların sosyal beceri gelişimini kolaylaştırmada, sosyal becerilerini pekiştirmek için edimsel yöntemlerin kullanımı geniş bir yer tutmaktadır (Elliott ve Buse, 1991).

Kısaca, sosyal problem çözme, problem durumlarıyla baş etmek için etkili alternatifler geliştirebilme ve bu alternatifler içinde en uygun olanını seçme süreci olarak tanımlanabilir (Sadowski, Moore&Kelley, 1994; aktaran: Gülay ve Akman, 2009:114).

Sosyal problem çözmeyi kullanmak için kurallar:

1. problemi formüle etmek ve tanımlamak
2. alternatif çözümler üretmek
3. sonuçları alternatifleriyle belirlemek
4. en iyi alternatifi seçmek
5. gereksinim çözümlerini belirlemek
6. çözümle sonuçları doğrulamak
7. problem çözme sürecini desteklemek ve tartışmak, şeklinde açıklanabilir (Elliott ve Buse, 1991:76).

Doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretimi, davranışçı yaklaşıma dayanmakta ve beş aşamadan oluşmaktadır: öğretilecek hedef beceri objektif ve işlevsel olarak tanımlandıktan sonra, beceri için gereksinim oluşturulması/becerin fark edilmesinin sağlanması, beceriyi oluşturan alt basamaklarının oluşturulması, öğreten kişinin model olması, davranışın doğru olarak prova edilmesi ve genelleştirme basamaklarıdır (Sucuoğlu ve Çifci, 2005:33).

Doğrudan öğretim öğretmeni merkez alarak oluşmaktadır. Öğrenciye verilecek olan materyallerin planlanmasında ve öğrenciye sunumunda öğretmen aktif görünmektedir. Öğrencilerin performanslarına uygun olarak materyallerin kullanımı ve öğretimin aşama aşama yapılması öğretmen tarafından gerçekleştirilse de öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim otoriter değildir, öğrencilerin katılımı amaçlanmaktadır (Senemoğlu, 2003).

Sosyal beceri öğretiminde en çok kullanılan model olma tekniğinin, rol oynama, yol gösterme ve geri bildirim verme gibi diğer tekniklerle birlikte kullanılırsa çok daha etkili olacağı belirtilmiştir (Zirpoli ve Melloy, 1977; Sucuoğlu ve Çifci, 2005:35). Bu yaklaşımda öğretmen yol gösterici bir rol oynamakta ama öğrencilerin üzerinde baskı oluşturacak bir otorite kurmamaktadır. Böylelikle öğrenciler materyalin kullanımı ve becerinin öğretimi sırasında duygu ve düşünceleri ifade edebilmekte davranışları sırasında ketlenmemektedirler.

İşbirlikli öğrenme olumlu sosyal etkileşim için fırsat sağlamada öncül koşullara odaklanan bir yöntemdir. Temelde, işbirlikli öğrenme öğrencilerin bir akademik görevi tamamlamayla birlikte çalışmasını gerektirir. Grup, bireysel yerine tamamlanmış akademik ürün üzerine bir not alır. Öğrenci işbirliği paylaşım ve görevi tamamlama gibi olumlu sosyal davranışların olasılığını arttırmak için etkili bir yöntem olarak birbirlerine yardım etmeyi gerektirir (Elliott ve Buse, 1991).

İşbirlikli öğrenme grupları, becerilerin yaparak öğrenilmesini ve akran ilişkilerini de geliştirmektedir. Bir amaç doğrultusunda küçük gruplar bir araya getirilirken ortam da önemlidir. Gerçek öğrenme fırsatları tanıyan ortamların varlığına

ihtiyaç duyulur. Yemekler, seyahatler gibi çeşitli grup etkinlikleriyle işbirlikçi öğrenmenin oluşturulmasına katkı da bulunmaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

Gerçek öğrenme fırsatları tanıyan bu yaklaşımda; bireyler işbirliği kurmayı, etkileşim içerine girmeyi, grup atmosferi doğrultunda hareket etmeyi, çevresindeki bireyleri gözlemlemeyi ve bu gözlemler doğrultusunda uyum sağlamayı öğrenme fırsatları yakalamış olurlar.

Akran aracılı eğitim, çocukların akranlarını izleyip taklit ederek uygun davranışları öğrenmeleri için ikna edici bir fırsattır. Özellikle, özel ihtiyaçları olan çocukların uygun sosyal öğrenmelerini kapsar. Sosyal beceriler yönünden yetersizliği olan çocukların daha fazla destek ve gelişmiş akran modeline ihtiyaçları vardır. Böylelikle istenilen sosyal becerinin öğretimi sağlanabilir. Akran aracılı öğretimde öğretmenin dört basit adım izlemesi gerekir. İlki, akran etkileşim modeli ile öğretmenler hedef çocuğu önceden belirlenmiş şekillerde eğitmelidirler. Sosyal eğitim için amaçlar öğretilen davranışlar için hedef çocuğa sözel destek vermek akran ihtiyacı da dahil olmak üzere belirtilen tipik akran ve onun rolü açıklanmalıdır. İkincisi, oyun etkilikleri çocuklara etkileşim fırsatı sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Üçüncüsü, profesyoneller tipik ve atipik çocuklarla modellemeyi seçilen sosyal becerileri artırmak için kullanılmasını istemelidirler. Sonuncusunda, gerektiği gibi yapılmış müdahaleler ve düzenlemeler etkinliğinin üzerindeki veriler toplanır (Raver, 2009).

Akranlarıyla zorlu bir görevde nasıl oynayacakları çocuklara öğretilir. Yetişkinin ya da rehberin çocuklara akranlarıyla oyunlarında kullanmayı isteyecekleri stratejiler:

- a. ilgili bir konu tavsiyesi
 - b. çocuk oyununa gerekli bir materyal eklemek
 - c. oyun dışından yeni oyuncularla tanıştırmak
 - d. oyunun bırakılacağı zamanı çocuklara net bir ifade kullanmayı öğretmektir
- (Raver, 2009:216).

Bu yöntem de bireyin hem öğretene hem de öğrenene rollerini üstlenmesi başarılı ve başarısız olduğu alanları fark edebilmesini, farklı sosyal becerilerde yetersizlik yaşayan diğer bireylerle empati kurabilmesini sağlar.

Zihinsel yetersizliği olan bazı öğrencilerin sonuçları çıkarmalarını istemek gerekecektir; bu amaçla konuyu kişisel olarak anlamlı yaparak eğitime özen gösterilmelidir. Beceri ihtiyacı belirlendikten sonra, öğretmenin beceri bileşenlerini listelemesi gerekir. Orta ve yüksek seviyeliler için, adımlar poster panosu, tahtaya veya tepe göz üzerinde yazılmalıdır. Bu beceri bileşenleri ortaya çıkarılmış veya sağlanmış olabilir, ancak öğrencilerin katılımı adımları koruyarak ortaya çıkarır. Beceri bileşenleri listede bir kez, çeşitli tekniklerin provası için kullanılmalıdır. Küçük çocuklar da ezberci prova eğitim bölümü için empoze edilmelidir ve problem çözme ve hatırlama prova da ortaya çıkarılmalıdır. Ezberci prova tebeşirle tahta da listelenen beceri bileşenlerini bir ağızdan okuyarak, ödev formlarına beceri bileşenleri sunan bir şiirin tekrarı ile beceri adımları yazma, ve günlük problem çözme (anlatma) bileşenlerinden oluşabilir (Sargent, 1998).

Hazırlanan sosyal beceri eğitimi programı ile uygun görülen yöntemin seçilerek öğretimin tamamlanmasının arkasından bireye kazandırılan sosyal becerinin kalıcılığı ve becerinin genellenmesinin sağlanması gerekmektedir. Bunun için de, becerinin kullanılabileceği dramatizasyon çalışmalarının hazırlanması, eğitim ortamı dışında çevresinde beraber vakit geçirdiği kişilere de kullanılan teknikle ilgili bilgi verilerek öğrencinin beceriyi genelleştirmesinde katkı da bulunma, öğrenciye gerekli açıklama yapıldıktan sonra kendisinin de basamakları açıklaması ve tartışmanın sağlanması, kazanılan yeni becerinin farklı ortamlarda sergilendiğinin gözlemlenmesiyle ödüllendirmeye gidilmesi gerekmektedir. Ödüllendirme de dikkat edilmesi gereken noktalar; ödülün davranışın hemen ardından verilmesi, çeşitli olması ve süreç içerisinde ödülün verilme zamanının değiştirilmesidir (Akkök, 2006).

Sosyal beceri eğitimi programının önemi uygulayıcılar ve araştırmacılar tarafından kabul edilmiş olmasına rağmen, okullarda sosyal beceri programlarının uygulanmasında çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. İlki, sosyal beceri eğitiminde hedef

tanımlama ve öznel becerileri saptanan öğrencilere yönelik programların seçilmesidir. İkincisi, kullanılan yöntemin (model olma, rehberlik,...) öğrenci yetersizliğine (performans ya da beceri eksikliği) bağlı olarak keyfi seçilmesidir. Üçüncüsü, küçük öğrenci gruplarıyla kullanılmak üzere sosyal beceri programları tasarlanmıştır. Dördüncüsü, programların büyük çoğunluğunda eğitimde tek yöntemin kullanılmak üzere tasvir edilmesidir. Sosyal beceriler etkileşim ve uyum yeteneğini barındırmaktadır. Çocuklukta gözlenen sosyal beceri yetersizliklerinde gerekli öğretim yapılmazsa ilişkili olarak başarısız akademik performansı ile ileriki hayatında ciddi uyum sorunları yaşayabilmektedir. Kısaca, çocukluk dönemindeki sosyal zorlukların uzun vadeli olumsuz sonuçları, ergenlik ve yetişkinlik döneminde ciddi sorunların habercisi olabilir (Jones, Sheridan ve Binns, 1993).

Sosyal beceri eğitimi programı yetersizliklerin çeşitli değerlendirme metotlarıyla tespit edilmesiyle, bireye ya da bir gruba özgü olarak uygun yöntem seçilerek hazırlanmaktadır. Program hazırlanıp uygulanırken bireyin ya da grubun yapısı ve özellikleri dikkate alınmalıdır. Bireye sosyal becerilerin öğretiminde yer alan bir çok yöntem vardır. Bu yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır.

2.1.5.1. Yaratıcı Dramanın Tanımı

Yaratıcılık için yapılmış bir çok tanım bulunmaktadır. Alder (2004:137), yaratıcılığın kişisel bir durum olmadığını; çevreye, kültüre ve özellikle de yaratıcılığın ne olduğuna ve ne olmadığına karar veren emsallerine bağlı olduğunu belirtmiştir.

Aşağıdaki bakış açıları farklı yaratıcılık tanımlarının çeşitlemesini,

- Yaratıcılığın karakteristikleri
- İçerdiği süreçler
- Yaratıcılık göstermiş olduğu söylenen insanların türü
- Nasıl ölçülebileceği
- Bilime ve sanata uygulanması
- Zeka ile ilgisi

- Biyolojik beyin süreçlerindeki tezahürü, olarak sunmaktadır (Alder, 2004:28).

San (1985:46) yaratıcılığı, daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilişkiler kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde, yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyabilme ya da anlam evrenimizi yeniden yapılandırma, bireyler için ya da kültür için gerçekliğe uygun bir yenilik katma, olarak tanımlamıştır.

Bireylerde yaratıcılığı arttırma yeni düşünce kalıpları oluşturabilme, yaşamın anlamına dair farkındalığı arttırabilme amacıyla bir çok özelliği içinde barındıran yaratıcı drama yöntemi kullanılmaktadır.

Türkçe de drama kavramını tam olarak karşılayabilecek bir sözcük bulunmamaktadır. Sözcük yunanca ‘dran’ dan gelmekte olup, ‘yapmak, etmek, eylemek’ anlamını vermektedir. Drama eylem anlamını taşımakta ve bu sözcüğünün dayanağı, bugünkü anlamına benzer şekilde, yunanca dromenon’daki ‘seyirlik olarak benzetme’ olgusudur (San, 1991).

Kavramın yaratıcı drama, drama ve eğitsel drama şeklinde araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlamaları yer almaktadır.

Yaratıcı drama çalışmaları, çocuk oyunlarından ya da benzer etkinliklerden esinlenilerek yaşamda karşılaşılan çeşitli durumları canlandırma, yaşanan olayları yeniden yaratıp inceleme, yaşam durumlarından bilgi edinme ve öğrenmeye geçmeyi içermektedir (Aral vd., 2001).

Drama, sosyal olarak farkındalığı, çevresindeki bireyleri anlamayı, bireyin var oluşunu geliştiren, sanatsal bir bakış açısı kazandıran, katılımcıların ve liderin yönlendirilmesiyle düşsel, anda, ‘-mış gibi’ oynanan ve bu süreçte kazanılan bilgi ve tecrübelerin kişisel yaşantıda çözüm ve seçeneklerin gerçekte var olan sorunlara da uyarlanabildiği dinamik bir olgudur (Alevcan, 2005).

Ömeroğlu (2006)'na göre yaratıcı drama, 'doğaldır, yazılı metni bulunmamaktadır, sunuşsal değildir yani sahnelenmesine gerek yoktur, olayı merkez almaktadır, katılımcılara lider tarafından rehberlik edilmekte, yaşanan ve hayal edilen durumlar, yaratıcı dramada yansıtılmakta, liderin rolü grubun keşfedilmesi, gelişmesi, düşüncelerini ve duygularını, dramatik oyunlarla ifade edilmesinde rehber olmaktadır'.

Yaratıcı drama, kavramın, ders konusunun, metnin daha anlaşılır hale getirilmesi, bireysel olarak ve grup içerisinde benimsenerek, içsel yaşantıya aktarılması, incelenip değerlendirilerek, üzerinde düşünülerek dışa vurumunu içermektedir (San, 1991).

Yaratıcı eğitsel drama çalışmaları, tiyatro yapma ya da oyunculuk olarak algılanmamalıdır. Drama çalışmalarında, katılımcılar ortak bir atmosferi ve oyun oynamadan yaşanan mutluluğu paylaşmaktadırlar. Dramada, ortaya çıkanlar o an içerisinde yaratılanlardır, dolayısıyla ortaya çıkan durumların doğrusu ya da yanlışı olamaz. Sonrasında üzerinde düşünüldüğünde daha iyi alternatifler bulunursa, bulunan alternatifler denenebilir. Drama da yanlış yapma korkusuna yer yoktur (San, 2006).

O'Doherty (1989) ise, drama için, sanatta oldukça farklı bir desen yapma diyebiliriz. Çocuklarda bir farkındalık oluşturulduğunda bir resim belirir ve bu heyecanlandırır; resim genişletildikçe ortaya inanılmaz bir ürün çıkmaktadır.

Yaratıcı drama tek oturumluk bir hikayeye dayanmaktadır. Öğrencilere hikayenin yapısını anlamayı geliştirmek (giriş, gelişme, sonuç), hikayenin kelimelerini öğrenmek, olay sırasını özümsemek, karakterler ve hikayeler arası bağlantı yapmayı sağlamaktadır (Locke ve Ossont, 2007).

Yaratıcı drama, katılımcıların bir doğaçlamayla hayal etme, sahneleme ve insan deneyimlerini yansıtarak bir lider tarafından yönlendirildiği, şeklinde tanımlanmaktadır. Yaratıcı drama tiyatro değildir; tipik bir drama oturumu ısınma aktivitesi, temel becerileri tanıtmak ve geliştirmek bilinciyle bir veya iki oyun, çekici ve

hayal gücünü geliştirecek bir aktivite ve bir öykü oluşturarak doğaçlamayı içermektedir (Lipman, 2010).

Yaratıcı drama rol oynamayı, hikaye anlatımını, hikayenin sahnelenmesini, hayali seyahatleri, tiyatro oyunlarını, müzik ve dansı içerebilir (O'Neill, 2008).

Heathcote, sınıf dramasını müfredat içinde insanların beraber yapabileceği en kolay ve en yararlı şey olarak tanımlamıştır (Edmiston, 2007). Drama teori ve pratiği geniş bir şekilde açıklayarak bağlamıştır. Tanımların çeşitliliği daha yararlı fakat daha kafa karıştırıcı olabilmektedir (Edmiston, 1999).

Öğrenmenin yolu duyuları harekete geçirmektir, elde edilen bilgilere ikinci elden değil de birinci elden ulaşılmalıdır. Bilgilere birinci elden ulaşmanın yolu, yaparak ve yaşayarak gerçekleştirilen öğrenme yaşantılarıdır. Yaratıcı drama 'yaparak ve yaşayarak' gerçekleştirilen bir öğrenme yöntemidir. Bu yöntemde, çocuklar yapılan etkinliğe doğrudan ve aktif şekilde katılırlar, gözlem yaparlar, deneyimlerler ve keşfetme sürecine girerler (Aslan, 1997).

Eğitim bireylerle alakalıdır; drama bireylerin özlüğü ve bireyselliği ile ilgilidir (Way, 1973;aktaran: Annarella, 1992). Drama tiyatro değildir; tiyatro için öncüdür. Tiyatro karakterlerinin canlandırdıklarının çoğu drama da çalışılmıştır. Fakat tiyatro eserleri bir tarafa, yaratıcı dramanın kendi varlığı mevcuttur (Annarella, 1992).

Drama, kendi içerisinde sosyalleşmeyi içermektedir. Çocuk sosyal iletişimlerini geliştirmek için; çeşitli etkinliklerin özelliğine dayalı olarak tartışmalı, konuşmalı, olayları yaşamalı, gözlem yapmalı ve yaratıcı olmalıdır. Bu nedenle yaratıcı drama etkinlikleri sosyal gelişime katkı sağlamalıdır (Gönen ve Dalkılıç, 2003).

Yaratıcı drama yöntemine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri eğitimi programında, model alma, rol üstlenme, geribildirim verme ve bilişsel yeniden yapılandırma süreçlerinin var olabileceği belirtilmektedir. Bu programlarda, öğretilen becerinin günlük yaşam içerisinde de gözlenmesine, tecrübe edilmesine dair, ev

ödevlerinin verilebileceği gerekmektedir. Yaratıcı drama sahip olduğu özellikler nedeniyle bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerin, yani sosyal becerilerin öğretiminde etkin ve etkili bir öğretme ve öğrenme yöntemi olarak değerlendirilmektedir (Akfırat, 2006).

Çağdaş eğitim programları içerisinde yaratıcı dramanın amaçları; grupla çalışabilme, kendini ve başkalarını anlama, güven duyma ve karar verme, iletişim, farklı durumlara ilişkin deneyim kazanma, imgelemine, duygularını ve düşüncelerini geliştirme yaratıcılık ve estetik gelişimini sağlama yer almaktadır (McCaslin, 1987;aktaran: Okvuran, 2006:315-316).

Modern eğitim programları içinde de yaratıcı dramanın amaçları,

1. Bir grup olarak beraber çalışabilme becerisini geliştirme.
2. Kendini ve başkalarını anlama becerisini geliştirme.
3. Kendine güven duyma, teşvik ve karar verme becerilerini kazandırma.
4. Farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma.
5. Bireyin hayal gücünü, hislerini ve düşüncelerini geliştirme.
6. Yaratıcılık ve estetik gelişimini sağlama, şeklinde sıralanabilir (McCaslin, 1987 ve Stabler, 1978;aktaran: Ömeroğlu, 2006:125). Ayrıca yaratıcı drama öğrencilere eğlenceli bir öğrenme deneyimi sürecini yaşatmayı amaçlamaktadır (Annarella, 1992).

Araştırmacılar tarafından yapılan çeşitli tanımlar incelendiğinde genel olarak yaratıcı dramanın, bir çok yönden bireyleri destekleyerek genel amaçları ve liderin belirleyeceği özel amaçları gerçekleştirme yolunda bir yöntem olarak kullanılması önerilmektedir.

2.1.5.2. Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Çocuklar oyun, yapılandırılmış drama ve tiyatro yoluyla öğrenmektedirler. O halde neden yaratıcı dramadan çok az yararlanılmaktadır. Bunun nedeni, eğitim programlarında yaratıcı dramaya dair zorunluluğun bulunmamasıdır. Öğretmen yetiştiren üniversitelerde önceliğinin az olmasıdır. Genellikle dramaya olan ilgi sınırlıdır. Öğretmen adaylarının üst mercilere taleplerde bulunmaları dramaya ilginin artmasını sağlayacaktır. Drama çocuklara sosyal etkileşim becerileri ve kişiden kişiye eleştirel düşünmeyi öğrenmek için fırsat sağlamaktadır (Furman, 2000).

Bolton, öğretmenin sınıfta dramayı kullanımıyla ilgilenen teorisinde, yeni anlayışlar geliştirmektedir. Öğrencilerin sınıf dramasında ne yaptıkları hakkında her türlü kapsayıcı düşüncelerinin yolunu, Bolton alanı sağlamaktadır. Bu alan sadece yüzeysel ama daha da önemlisi kavramsal bir düzeydedir. Bolton, kendisinin de dahil olabileceği, uygulama ve kuram içinde temel ayrımları belirlemeyi seçmekte, çocuk ve öğretmenlerin çalışma isteklerinde diyalog ve yapıcı keşiflerinde benzerlikler ve farklılıklar olarak sınıflamaktadır (Edmiston, 1999).

Drama çalışmalarının temelinde gönüllülük esastır ve grup etkinlikleri şeklinde yürütülmektedir. Bireyler, liderin yönlendirmesi ile, çalışılan konuları grup içerisinde yer alarak birlikte deneyimlemekte ve öğrenmektedirler. Bireyin kazanacağı ya da kazandığı tüm becerilerde aktif bir katılım gösterilmesi esastır (Adıgüzel, 2006).

Drama etkinlikleri belli bir grup içerisinde yürütülmekte; gruptaki bireylerin birbirleriyle ilişkisi, çalışma ortamının rahat olması özgür bir ortam sağlamaktadır. Sağlanan bu özgür ortam sayesinde, bireyler farklı sosyal roller üstlenerek, yararlı faaliyetlerde bulunabilmektedirler (Gönen ve Dalkılıç, 2003).

Drama etkinliğinin belirlenen amaca ulaşabilmesi, daha kolay ve rahat bir şekilde yapılabilmesi için; etkinliğin önceden belirlenmesi, zamanın ve sürenin ayarlanması, gereken materyallerin önceden temin edilmesi, tartışmaya yönelik

soruların meydana getirilmesi, destekleyici etkinlikler tasarlanarak gereken hazırlığın yapılması gerekmektedir (Önder, 2007).

İyi bir drama programı hazırlandığından emin olmak için bazı kriterlerin göz önünde tutulması gerekir:

- Tema seçimi: çocukların ne öğrenmesi isteniyor?
- Çevre düzenlemesi: öğrenme en iyi hangi ortamda gerçekleşebilir?
- Çocukların rol seçimi: çocuklar kim olacaklar? çocuklar deneyim kazandıkça çok çeşitli roller seçebilirler.
- Öğretmenin rol seçimi: öğretmenin kim olacağı? Öğretmen olarak dramayı dışarıdan da yönlendirmek mümkündür, ancak drama içinde de yer alabilir.
- Çerçevenin belirlenmesi: bu, dramadaki rollerin hangi bakış açısından ele alınacağını belirler, konsantrasyonu artırır ve konunun dağılmasını önler.
- Odak noktası seçimi: drama hakkında çözülecek problem nedir?
- Eylem seçimi: çocuklar ne yapacaklar?
- Püf noktası ne olacak: başlangıçta çocuğun dikkatini konuya çekebilmek için ne kullanılacağı? Bu işi, herhangi bir şekilde öğretmen yapabileceği gibi, bir mektup, bir kumaş parçası, bir resim, bir heykel aracılığı ile de yapılabilir.

Bu sekiz basamak, dramanın başlangıcı için yol gösterecektir (Gönen, 2007:19).

Engelli çocuklarla yapılan yaratıcı drama etkinliklerinde; küçük gruplar oluşturularak çalışmanın yürütülmesine, materyalin seçiminde grubun yapısını göz önünde bulundurmaya, oyunların ve kuralların basit düzeye indirgenmesine, sürecin ve ortamın iyi bir şekilde oluşturulmasına, adım adım ve yavaş yavaş ilerlemenin temel alınmasına ihtiyaç vardır (Akfırat, 2002).

San (2006) ve Çakıroğlu İlhan (2006), drama çalışmaları sürecinde genellikle üslupları birbirinden farklı ve her çalışmada biri, birkaçı ya da tümünün yer aldığı dört uygulamadan bahsetmektedir. Bu uygulamaları; ısınma ve rahatlama çalışmaları, oynama (pantomim ve rol oynama), doğaçlama çalışmaları ve oluşumlar olarak ifade etmişlerdir.

Yaratıcı dramanın tüm boyutlarında; tanım, amaç ve ilkelerin ortaklığı bulunmaktadır, yaratıcı drama belli bir sistematik içerisinde yer almakta ve aşamalılık söz konusudur. Bu aşamalılık durumu farklı isimlerle adlandırılmış ancak yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular neticesinde karmaşık olarak bulunması nedeni ile yeniden düzenlemeye gidilmiştir. Adıgüzel (2006) bu aşamaların; hazırlık/ısınma, canlandırma ve değerlendirmeden oluştuğunu ifade etmiş ve bu aşamaların liderin yapacağı çalışmaya bağlı olarak şekillendirilebileceğini ve değiştirilebileceğini belirtmiştir (Adıgüzel, 2006).

2.1.5.2.1. Isınma/Hazırlık Aşaması

Isınma çalışmaları, yaratıcı drama etkinliklerinde düşünsel ve bedensel hazırlanmayı sağlamaya yöneliktir (Öztürk, 2007:38). Isındırmak, birinin bir şeye yakınlık duymasını, alışmasını, benimsemesini, yadırgamaz olmasını sağlamak ve onu alıştırmak için yapılır (Adıgüzel, 2006:25).

Drama etkinliğine katılanların, grup içerisinde çalışmak için hazır bulunuşluk düzeyi, kendilerini rahat ve güvenli hissetmeleri, kendilerinde yeni ve farklı özellikler keşfetmeye hazırlıklı olmaları çok önemlidir ve bu durumlar drama etkinliği için ön koşuldur (San, 1991).

Peter Slade eğitimde dramayı uygulayanların başında gelmekte ve 1950'li yıllarda çocuğun bireysel ve sosyal gelişiminin merkezinde oyunun bulunduğunu ifade etmektedir. Slade, eğitime başlama noktası olarak tek gerçekliğin, oyun oynayan çocuğun izlenmesi olduğunu söylemiş ve dramayla oyunun iç içe olduğunu ve drama ile çocuğun zihinsel ve fiziksel özelliklerinin gelişebileceğini belirtmiştir (Alevcan, 2005).

Drama ve oyun kavramları iç içe bir yapı sergilemekte; oyun içerisinde her zaman drama bulunmamasına rağmen, dramada oyun hep vardır. Dramanın yapısı ve hedefleri oyun süreçleri üzerinde temellenmektedir. Drama etkinliklerinde kullanılan oyun sadece eğlenme, dinlenme ya da zevk alma amaçlı değildir, iletişim kurma,

etkileşime geçme, empati kurma, yaratıcılığı artırma, yaşama, öğrenme süreci içerisinde eğitime gibi bir çok faktörü barındırmaktadır. Dramanın aşamalarında yer alan dramatik oyunlar, hazırlanışları ve uygulanışları ile belli kurallara uymayı zorunlu tutar. Drama etkinliklerinin belirlenen amaçlar doğrultusunda yürütülmesi için, oyun ya da oyun alanı hazırlanırken iyi bir planlama yapılması gerekmektedir (Genç, 2006).

Drama öğretmeni amacını seçip, konusu üzerinde hazırlandıktan sonra, grubu ile kısa bir ön çalışma yapmaktadır. Isınma çalışması yaş gruplarına göre değişebilmekte olup (Gönen, 2007:20); güven kazanma, uyum sağlama, beş duyuyu kullanma, gözlem yetisini geliştirme, bedeni ve beyni duyumsamayı barındırmaktadır (İlhan, 2006:430).

Aşına olunan çocuk oyunları ya da yeni üretilmiş oyunlar bu aşama da etkili bir şekilde kullanılabilir. Gereken durumlarda rahatlama çalışmalarını da içinde barındırabilmektedir. Bu aşamanın temel amacı bir grup bütünlüğü oluşturabilmek ve bir sonraki aşama olan canlandırmaya hazırlık yapabilmektir. Bu aşama da oyunların seçiminde, eğitim ilkeleri basitten karmaşığa doğru ilerletilirse amaca ulaşmak kolaylaşabilir hem de canlandırma kısmında süreç daha akıcı hale gelebilmektedir. Gerekli görülürse duyguların aktarılabilmesi için ara paylaşımlar yapılabilmekte ve aşamanın başında ya da sonunda rahatlama, dikkati toplama, odaklanma amaçlı çalışmalar yapılabilir (Adıgüzel, 2006).

2.1.5.2.2. Canlandırma Aşaması

Canlandırma aşamasında ana kazanım belirgin bir şekilde açığa çıkmaktadır. Önceden belirlenmiş, planlanmış kurallar içinde oyun kurma ve bu oyunları geliştirme çalışmalarından oluşmaktadır. Yaratıcılık ve imgeleme boyutları canlandırılan rollerle ortaya çıkmaktadır. Bu aşamada yaratıcılık ön plana çıkmaktadır (San, 2006).

Bir drama çalışmasında rollerin paylaşılıp oynanması doğallığı yok edebilir. Küçük çocuklarda (3-7 yaş) drama çalışmaları pandomim, anlatım ve oyun ağırlıklı

olarak planlanabilir; yaş ilerledikçe canlandırılan konu ve karakterler daha karmaşıkmaktadır (Gönen, 2007).

Erken çocukluk sınıflarında yaratıcı drama çeşitli yönleriyle çocukların önünü açmaktadır. Sınıflarda yaratıcı drama hareket, jest ya da şarkı içeren öğretmenler liderliğinde rol senaryoları ve bilinen erken çocukluk hikayeleri almışlardır eyleme, kuklayla rol oynayarak hayali bir yolculuk oluşturulabilir (O'Neill, 2008).

Öğrencilere oynamak istedikleri karakteri seçmeleri ve bazı kontrol egzersizleri kütüphane programı sağlanarak yapılabilir. Çocukların oyunlarına katılmak, onlarla kişisel bağ oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Ve hep beraber eğlenirler. Çalışma da herkesin aktif olarak katılma şansına sahip olmalarının sağlanması gerekmektedir (Locke ve Ossont, 2007).

Çocuklar rol oynarken, aslında diğer rolü üstlenmeye hazırdılar. Bu amaçla kostüm ve sahne kullanılabilir. Küçük çocukları yaşam deneyimleri roldeki konuşmalarına yansıtmaktadır. Aynı şekilde tıbbi sağlık problemleri olan çocuklarda oyunlarında çoğunlukla doktor rolü kullanılmaktadırlar. Anne, baba, doktor dışında popüler rol öğretmen ve terapist kullanılmaktadır. Bazı çocuklar öğretmen rolü için mücadele ederler (O'Doherty, 1989).

Çocuk için gözleyerek öğrenme olanağı diğer çocukların rol oynarken gösterdikleri iletişim davranışlarıyla sağlamaları yönünden önemli görülmektedir. Diğer çocukların varlığı, yaptıkları davranışlar ve ona nasıl davrandıkları çocuğun kendisini çok yönlü olarak algılayabilmesi adına önem taşımaktadır. Kendini yaptıkları ve yapamadıklarıyla deneme, akranları ile karşılaştırma sosyal çevredeki yerinin farkına varma, eğitici drama oyunlarının, karşılıklı etkileşim ve rol oynama aracılığıyla, kendilik kavramının gelişimini desteklemektedir (Önder, 2007). Rol, sadece yaratıcı drama sınıfı normlarında bir çocuk oyunu değildir (Buesgen, 1999:1; aktaran: O'Neill, 2008).

Aslan (2007:35); katılımcıların kendileri olarak söyleyemediklerini ve yapamadıklarını, girdikleri rol içinde mimiklerini ve jestlerini yoğun olarak

kullanmalarını kolaylaştırır, onlara güç, cesaret ve güvenle kendilerini ifade etme fırsatı verir. Rol oynama uygulamalarımızda grup etkinliği olmayıp, bireysel olarak kullanılan bir teknik olarak, Adıgüzel (2006); düşünce, durum ve problem, olay vb.nin bir grubun tümü tarafından ya da grubun önünde gruptan seçilen belirli üyelerce canlandırılmasına dayandığı şeklinde tanımlamışlardır.

Oyunculuk teriminin tiyatroyu çağrıştırmasının nedeniyle birçok drama uygulayıcısı tarafından kaçınılarak kabul edilmiştir. Uzman rolü, sahne metinleri performansı veya lider rolde ile drama yaşam üzerinden rol oynama ile oyunculuk davranışı gibi çok farklı bulguları da ortak kavramsal zemin ile Bolton' un terimi düşündürmektedir (Edmiston, 1999).

Heathcote'un drama çalışmaları çocukların düşüncelerini kullanarak, onları tartışma konusunda istekli hale getirmekle başlamaktadır. Bilişsel ve duygusal öğrenmeyi amaçlayan dramanın eğitimde kullanılmasını geliştirdiği "Uzman Rolü Yaklaşımı"yla açıklamaktadır (aktaran:Alevcan, 2005).

Tasvir, tablo ve heykel, farklı tiyatral formlar da dahil olmak üzere forum tiyatro ve oda tiyatrosu, birlikte çizim yöntemleriyle tüm farklı kuralları üzerinde belirlemektedir. Bolton, Heathcote'un (lider rolde ve uzman rolü yaklaşımlarını) ustalıklı analizlerini sağlamıştır (Edmiston, 1999).

Dorothy Heathcote eğitim yöntemleri ile ilgili yaptığı devrime uzman rolü yaklaşımı adını vermiştir. Öğretmenlerde bu sistemi uygularken sınıflarında öğrencilerinin günlük yaşamlarında nerede, nasıl daha iyi öğrenecekleri uygun sınıf koşulları oluştururlar. Çocuklar bu mantaliteyi öğrenirken kendilerinden büyük uzmanların görüşlerinden yararlanabilirler ya da titiz çalışmalar sayesinde bu konuda daha çok uzmanlaşmış kişilerin görüş noktalarını kullanabilirler (Edmiston, 2007).

Aşağıda, çocukların uzman yaklaşımı sisteminin kullanımını beğenmeleri ile ilgili bazı sözler vardır. Bu sözler:

- Kendini bir yetişkin ve onların yaşamının nasıl olduğunu düşünüyorsun,

- Onun neyi çalışmayı sevdiğini hissediyorsun,
- Bunu yetişkin insanlardan öğreniyorsun,
- Yapmak istemediklerini bile elde tutuyorsun,
- Daha önce hiç bilmediğin şeyleri düşünüyorsun,
- Beğendiğin ve beğenmediğin şeyleri elde etmesini öğreniyorsun,
- Daha iyisini ve daha kötüsünü düşündürüyor, şeklindedir (Edmiston, 2007).

Uzman rolü yaklaşımıyla çocukların büyük istekliliği ve hayalleri için bir topluluktaki diğer insanlardan ya da insanların yapabildiklerinden daha ilginç şeyleri sınıflandırarak kullanmaktadırlar. Uzman rolü yaklaşımı, müfredat çalışması olduğu için zamanla öğrencilerin esas motivasyonunu geliştirir. Zamanla çalışıldıkça öğrencilerin programdaki çalışmalarında motivasyonları gelişmektedir. Çocuklar kendiliğinden hevesliyen işe alındıklarında, ortak faaliyetlerde bildikleri topluluğun bir parçasını meydana getirirler. Öğrenciler ve öğretmenler daima MoE ‘ de hayali bir etik girişiminde sınıf ortamında basma kalıp başlayan topluluğun bir kısmını oluştururlar. Çocuklar genellikle aktivitelerin parçalarında birbiriyle ilişkili olanlarından , gerçekten kimin uzman yaşadığını hayal etmede hevesliler. Onlar görevlerini yaparken eğitimciler de çocuklar kadar istekli olmaktadır (Edmiston, 2007).

Uzman rolü boyunca öğrenmek ve öğretmek , her zaman sosyal olarak desteklemektedir. Çocuklar daima çalışma ile ya da konuyla ilgili yardıma ihtiyaç duyarlar. Öğretmen diğer çocuklar ve yetişkinler kadar öğrenmeyi ve öğretmeyi sosyal olarak desteklemektedir. MoE çoğunlukla çocukların aktivitedeki amaçlarını öğrenmek ve öğretmek içeriğini yaratmaktadır. Uzmanlar onlara çok bilgi ve seviye vermedikleri halde onları bu aktiviteye cesaretlendirmektedirler. Çocuklar sıklıkla günlük hayat için hiçbir karşılık beklemeden , öğretmenleri için çalıştığını hissederek. MoE ‘ nin bakış açısı bir aktivite ya da fikir topluluğundan çok daha büyüktür . Yenilikçi bir girişimdir çünkü, öğrencilerin başarısının artması sistemin de bir kısmının öğrencilerin uzmanlığına özgüdür. MoE ‘de öğretmenler eğitimi sunarken tam olarak mümkün olandan daha fazla ilerleme kaydederek (Edmiston, 2007). Gözlem, konsantrasyon, pandomim, diyalog ve karakterizasyon gibi dramatik davranışlar çoğu düzeyin kapsamına alınmıştır (Lipman, 2010).

Eğitimde drama yönteminin en etkili şekli, öğretmenin de rol aldığı tüm grup doğaçlamasıdır (Gönen ve Dalkılıç, 2003: 81). Doğaçlama kavramı önceden hiçbir hazırlık yapılmaksızın bir durumun o anda birey yada çoğunlukla grup tarafından yaratılmasıdır (Okvuran, 2006: 289).

Çocuk, kendini ve çevresini, özlemlerini ve sorunlarını başka bir kimliğin içine gizlenip oynarken, yüz yüze birisine söyleyemediği şeyleri dolaylı olarak söyleyebilmektedir. Gidip birisine sorununu anlattıktan sonra, ortaya çıkabilecek, sorununu anlattığında pişmanlık ve sorununu anlatıp rahatlamaktan uzak olarak bunu yapabileceklerdir (Sağlamöz, 2006: 94).

Doğaçlama yapmak çocuklara rol oynamaktan daha zor gelmektedir. Canlandırılacak durum veya olay daha önceden bilinse bile konuşmanın akıcılığı kolaylıkla sağlanamamaktadır. Kurulan diyaloglar ilk zamanlar kısa ve sınırlıdır. Ancak çocuk süreç içinde alıştıkça çabuklaşmaktadır. Çocuğun sosyal olaylardaki gerçeğe uygun davranışları canlandırmasına doğaçlama şans vermekte ve gerçek hayatta karşılaşma ihtimalinin olmadığı rolleri üstlenerek hayali durumları da oynaması için imkanlar sunmaktadır. Diyalogların çocuklar tarafından oluşturulmasının çocukların dil yeteneğini de üst düzeylere ulaştırmada katkı sağlamaktadır (Ömeroğlu, 2006).

Adıgüzel (2006:260) doğaçlamayı, belirli bir ön hazırlığa dayanmaksızın o anda oluşturulan, seçilen yada verilen konuyu, akışı önceden ayrıntılarıyla saptanmamış, anında yaratılan, geliştirilen özgün bir ‘oluşturma’ süreci olarak, Aslan (2007:36) ise, katılımcıların atölye ortamında içten geldi gibi rol oynayarak, sonucunu öngörmeden olayları-olguları araştırarak inceleme, tüm kalıpları önceden belirlenmeksizin ve tümüyle belli düzenleme işlemlerine bağlı kalmaksızın hayal gücüne dayanarak özgür bir şekilde yaratma eylemi olarak kendini gösteren bir teknik olarak tanımlamıştır.

Yaratıcı drama yöntemini bir diğer tekniği de dramatizasyondur. Dramatizasyon yazılı ya da yazılı olmayan ancak tamamlanmış/bitmiş; başı, ortası, sonu belli olan, dramatik bir durum ya da olayın katılımcılar tarafından bütünlüğüne/aslına sadık kalarak canlandırılmasıdır (Aslan, 2007:37).

Dramatizasyonda ise küçük temizlenmiş bir alan hikaye dramatizasyonu için sahne olabilmektedir. Ayrıntılı sahne gerekli değildir; bir sandalye bir köprü, bir yatak, bir kilim, bir masa, bir çatı olabilir. Oyun için hikayenin anlatımını tekrarlamak ya da yeniden okumak çocuklar da karakterlerin diyalog ve hareketlerini sağlamaktadır. Öyküdeki karakterlerin rolü bazen sadece onların nasıl davranacağını ve konuşacağını hatırlatmanıza yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin anlamlı dil becerilerinin geliştirilmesi ve anlamının güçlendirilmesinde kendi kelimelerinin kullanmalarına teşvik edilmelidir. Sonunda herkes kendileri ve birbirleri için alkış almalıdırlar (Locke ve Ossont, 2007).

Adıgüzel (2006:260) dramatizasyonu, daha çok metine dayalı başta çocuklar olmak üzere bireylerin öykünme, devinim, dil ile ifade gibi güçlerine dayanan doğal, kültürel ve toplumsal tüm olayların, imgelerin daha yoğun olduğu bir ortamda oynandığı bir öğrenme yolu olarak tanımlamıştır. Böylece doğaçlama ve dramatizasyon tekniklerinin tanımları incelendiğinde birbirlerinden kesin hatlarla ayrıldıkları görülmektedir.

Yaratıcı drama yönteminin oyun, doğaçlama, dramatizasyon ve rol oynama dışında, bilinç koridoru, geriye dönüş, forum tiyatrosu, dedikodu halkası, donuk imgeler, toplantı düzenleme, rol içinde yazma, sıcak sandalye, görüşmeler-sorgular, gerçek an, özel mülkiyet, aradaki boşluk, bölünmüş ekran, yarı kalmış materyaller, telefon görüşmeleri, ritüeller-seremoniler, öğretmen rol alması, tüm grupla drama, mektuplar, sözsüz oyun, rol kartları olarak çeşitli teknikleri bulunmaktadır (Adıgüzel, 2006).

Çocuğun zihninde olanları ortaya koyabilmesi, büyümesi, olgunlaşması ve dünyayı farklı bir gözle görebilmesinin sağlanması yaratıcı drama çalışmalarının amaçları arasında yer almaktadır. Drama da canlandırmalar yaptıkça ve yaşamsal durumlar hakkında planlar yaparak oynadıkça öğrenmektedirler. Çocuklar duygusal dünyalarını çözümlerken yaşamda bulunan durumlar ile farklı karakterleri de keşfederek çözümlerler (Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003).

2.1.5.2.3. Değerlendirme Aşaması

Yaratıcı dramının bir diğer aşaması da değerlendirmedir. Değerlendirme çalışma öncesi, anı, sonu ve sonrasında yapılabilmekte; sonuçtan çok süreç ön planda olmaktadır. Katılımcıların çalışmada neler düşündükleri ve hissettikleri bu aşamada önem taşımaktadır. Bu aşamada rol değil, olay değerlendirilmektedir (Aslan, 2007).

Drama etkinliklerinde önemli olan süreçtir. Değerlendirmenin önemli bir boyutunu farklı davranış şekilleri, katılımcıların düşünce biçimleri, yaşadığı anlara dair değerlendirmeler yaparak içgörü kazanabilmeleri ve kendi hayatlarıyla ilgili farkındalıklarını arttırarak bilinçli bir yaşantı sürebilmeleri ve bu yönde değişiklikler yapabilmeleri oluşturmaktadır. Dramada değerlendirme liderin ve katılımcıların kendi kendilerini değerlendirmelerinden meydana gelmektedir (Adıgüzel, 2006:215).

Yaratıcı drama ve oyunda özel gereksinimli çocukların katılımında farklı bir anlama ve yorumlama için öğretmenler tamamen farklı sorular sormayı seçmelidirler. Özel eğitim öğretmenleri danışmalar olarak erken çocukluk sınıflarında çocuklara doğrudan hizmet verebilirler (O'Neill, 2008).

2.1.5.3. Yaratıcı Dramanın Önemi ve Yararlılıkları

Günümüzde, okulda ve ev ortamında çocukların sahip olduğu olanaklar sınırlı düzeyde olup çocuğun çevresindeki bireylerle ve dünya ile kurduğu iletişimde, arada hep bir araç yer almaktadır. Bu araçlar; öğreten, bir ders kitabı ve yazarı ya da kitle iletişim aracı olabilmektedir. Böylece çocuğun duyuşsal alanı ve duyguları ile düşünsel dünyası ve bilişsel alanı birbirinden ayırmakta, öğrenme süreci yaşantısal olmaktan uzaklaşarak, sadece bilişsel çerçeve içerisinde gerçekleşmekte, çocuğun bilgilerini özümseyerek öznellesirmesine, onları yararlı ve işlevsel kullanmasına yeterince fırsat verilmemektedir (San, 2006).

Heathcote (1984)'a göre; drama bireylerin hayatının bir parçasıdır. Var olmamızın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Günlük yaşantımızda senaryolar içerisinde yer almaktayız. Yaratıcı drama, öğrencilerin bilmenin gerçek doğası ile kendilerini nerede görmek isteyeceklerine eşlik eden öğrenmeyi belirgin olarak geliştirebilmektedir. Yaratıcı drama öğrencilerin keyif içerisinde öğrenmeleri için fırsatlar sunmakta, ancak öğretmen yaratıcı dramanın 'öğrenciler üzerine oluşturma' amacını geçmişte yaşadığı tecrübelerle dayalı olarak hatırlamalı ve onlara daha ayrıntılı bilgiler sunmayı değil sadece geçmişi, bugünü ve geleceği yaşayarak, insan olmanın ne demek olduğunu göstermelidirler (Annarella, 1992).

Drama önceleri yetişkin katılımcılar için estetik bir deneyimken, Heathcote'ın daha sonraki süreçte çocuklar ile çalışmaları arasında önemli farklar bulunmaktadır (Edmiston, 1999).

Aslan (1997:389) yaratıcı dramayı,

- Günlük sıkıntılardan kurtulup deşarj olmayı
- Olaylara olgulara eleştirel bakabilmeyi
- Yaratıcılığı ve estetik duyguları geliştirmeyi
- Sosyalleşmeyi, işbirliği yapabilme becerisini
- Toplulukla çalışma yeteneğini, katılımcılığı
- Toplumsal duyarlılığın artmasını
- İletişim becerilerini geliştirmeyi, özgüvenin artmasını
- Utangaçlık, çekingenlik ve bunun gibi olumsuz duygulardan arınmayı
- Ruhsal olarak sağlıklı bir birey olmayı
- Hayal gücünü geliştirmeyi
- Kendini tanımayı-keşfetmeyi-geliştirmeyi ve daha iyi ifade etmeyi
- Özgürce düşünebilmeyi ve düşündüklerini söyleyebilmeyi
- Düzgün konuşabilme becerisinin gelişmesini
- Verileni olduğu gibi kabullenmeden çok araştırmacı olmayı
- Sanatı özellikle tiyatroyu sevmeyi sağlar, şeklinde maddeleyerek özetlemiştir.

Drama etkinliklerinde yer alan, yaratıcılığını geliştiren, vücudunu kullanan, iletişime geçen (sözlü-sözsüz) çocuk, sosyal yaşam içerisinde daha rahat ve güvenli olmaktadır (Gönen ve Dalkılıç, 2003).

Yaratıcı drama aktiviteleriyle öğrenciler büyüyebilir ve problemlerle başa çıkmayı, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi, dil ve iletişim becerilerini geliştirerek; özgüven, empati kurma, saygı ve sosyalleşmeyi sağlayarak, duygusal farkındalıklarını arttırmaktadır. Bu düzeyde öğrencilere güven aşılanmalıdır (Annarella, 1992).

Yaratıcı drama, çocuklara iletişim kurma becerilerini kazanma ve geliştirme fırsatı vermektedir. Çocuklar bu etkinliklerde düşünme, ifade etme, dinleme, anlama gibi becerileri kazanma ve geliştirme olanağı bulurlar. Yaratıcı drama etkinliklerinde katılımcılar, hayali karakterlerle iletişim kurarlar, doğal, arzu ettikleri gibi ve hayal gücünün getirilerine bağlı olarak konuşurlar. İletişim, yaratıcı drama sürecinde katılımcılar için çok önemli bir yer tutmakta ve yaratıcı dramanın kapsamında, amaçlarında, tekniklerinde ve boyutlarında var olan bir kavram olarak görülmektedir. Yaratıcı drama çalışmalarında grubun ulaşması amaçlanan ilk aktivite iletişimdir (Adıgüzel, 2006). Smilansky (1990) yaptığı çalışmada empati, işbirliği, akran aktivitelerinde artış ve duygusal uyum gibi sosyal becerilerin de belirli bir artış gözleyerek, sosyodramatik oyun sonuçları olarak önermektedir (aktaran: Furman, 2000).

Drama, küçük ve büyük motor hareketlere dayalı etkinlikleri içermektedir. Çocukların sürekli oturmaları, ses yapmamaları, yerlerinde kalkmamaları amaçlanmaz. Bu durumun tersine, drama oyunu esnasında büyük motor hareketlerini kullanarak kendilerini ifade etmeleri beklenir. Drama etkinlikleri, çocuğun var olan motor becerilerini geliştirmesine olanak sağlar. Vücudunu aktif şekilde kullanarak egemenlik kurduğunu hisseden çocuğun, kendine olan güveni artar. Drama etkinlikleri sırasında, hareket eden çocuk içindeki enerjiyi boşaltma fırsatı yakalamış olur, bu nedenle drama çocuğun kendini rahat hissetmesinde ve sakinleşmesinde de etkilidir (Önder, 2007).

Drama etkinliklerinin bireyler üzerinde bir çok yararı bulunmaktadır; bireylerin kazandığı, geliştirdiği davranışlar hakkında bilgiler sunarak gelişmelerini gözler önüne sermektedir. Bireyler bu etkinlikler sayesinde, kendi yaşantılarını yansıtırlar ve çevrelerindeki diğer bireylerle ortak özelliklerini keşfetme fırsatı sağlamış olurlar. Bu etkinliklerde bireyler grup içerisinde var olmanın gerektirdiği belli kuralara uymanın sorumluluğunun farkına varırlar ve aynı zamanda özgürce hareket etme imkanı bulurlar. Bireyler hoşlanmadıkları durumlar karşısında bu durumlarla baş etmenin yollarını öğrenirler ve başarıya ulaşmanın yollarını keşfederler. Drama etkinlikleri; bireylere sahip olduğu kelime dağarcığını geliştirme ve başkalarıyla iletişime geçerek farklı yaşantılar deneyimleme konularında yardımcı olmaktadır (Üstündağ, 2006).

Çocuklara pozitif duygusal girdiler ile güçlü ve sevimli şekilde kendi deneyimlerini sağlayarak; araştırmacı merak, güven ve ilgi duygusu uyandırmak için çevrede harekete girişmelidir. Böylelikle, dramatik oyunun içinde yaratıcı yeteneklerini geliştirerek çocuklara yardım etmeye başlanabilir (O'Doherty, 1989).

Bazı faaliyetlerinin sosyal düzenlemeler için güçlü teşvikleri vardır; insan anlayışında fırsatları büyütmek, farklı bir bakış açısı sağlamakta; kontrollü duygusal açıklamaya her çocuğun ihtiyacı vardır. Rol oynayan çocuklar içlerinde yer almadıkları farklı durumlar hakkında konuşmayı sağlayabilirler. Çatışmanın ortasında sahnede farklı bir karakter kurgulayabilir. Yaratıcı drama etkinliklerinde farklı yaş düzeylerindeki çocukların ihtiyaçları düşünülerek planlanır. Çocuklar başkalarının görüşlerine saygı duymayı, işbirliği içinde faaliyet planlamayı, ne söyleyeceklerini dinlemeyi öğrenirler (Lipman, 2010).

Drama da önemli olan; güven duyma, uyum ve birlikte hareket etmedir. Bu sayede, çocuk güven duyma, paylaşarak bir işi başlatma, sürdürme ve bitirme becerisini de kazanmakta ya da geliştirmektedir (Bayhan, 1995).

Dramatik oyun, yaratıcı drama, tiyatro ve çeşitli hedeflere ulaşmada olumlu bir rol oynamaktadır. Televizyon potansiyeli de göz ardı edilmemelidir. Düzgün sunulduğunda ve denetlendiğinde, televizyon tiyatro sanatını takdir ederek pasif

izleyicileri aktif seyircilere dönüştürmeye yardımcı olabilir. Sadece dramanın gücü söz konusu değildir (Furman, 2000).

Çocuk farklı durumlar içerisinde yer alarak, çeşitli rolleri canlandırmaya çalışarak kendi gelişim süreci içerisinde önemli becerileri kazanma fırsatı yakalamış olur. Drama ile çocuk, iyi ve kötü arasındaki farkı algılama, toplum normlarına dair farkındalık kazanma, çalışmanın verdiği zevki yaşama yönünde gelişmekte ve bu açılardan bakıldığında Slade, dramanın terapötik bir etkinlik olduğunu öne sürmektedir. Slade, öğretmenle öğrenci arasında bir bağ kurulmasının gerekliliği üzerinde durmakta ve öğretmeni çiçekleri sulayan bir bahçıvana benzetmektedir. Slade, tiyatral değerleri ikinci planda görmektedir. Öğretmen kavram, olay ya da olguyu öne sürmekte, çocuk da öneriyi deneyimleri sonucunda yeniden ortaya koymaktadır (Alevcan, 2005).

Dramatik oyun alanında olduğu gibi bilişsel becerilerin gelişimine de yaratıcı dramanın olumlu etkisi vardır. Drama çalışmaları okuma, yazma gibi sözel becerileri de geliştirmektedir. 2. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma da, çalışma kitaplarına kıyasla dramanın olayları sıralama, ayrıntıları hatırlama ve ana fikri genelleme gibi anlam becerilerini geliştirme de çalışma kitaplarından daha etkili olduğu öne sürülmüştür (Henderson ve Shanker, 1978; aktaran: Furman, 2000). Ayrıca dramanın yazma kalitesi üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Gelişmekte olan dil becerileri üzerinde yaratıcı drama etkili olmaktadır (Furman, 2000).

Eğitici drama etkinlikleri sayesinde çocuklar, yaşadıkları sosyal öğrenme ile, yer aldıkları gruplar vasıtasıyla bir çok kavramı, temayı, grupta yaşamını sürdürme ile ilgili bilgileri ve kuralları öğrenmeye dayalı fırsatlar elde etmiş olurlar. Drama gruplarında çocuklar, model olarak, belirli bir çocuğun doğrudan gözlem yapması ile öğrenmesine katkı sağlayabilirler (Önder, 2007).

Eğitici dramanın çocuğun zihinsel gelişimine de katkı sağlayabileceği düşünülmektedir, çünkü drama etkinlikleri çocuğun kendi hareketleri yoluyla zengin yaşantılar sunmaktadır. Çocuğun özgür bir biçimde hareket edebilmesi ona, bedeni ile fiziksel çevreyi kullanmasını, denemesini, değiştirmesini, geliştirmesini sağlar ve bu

fırsatları kullanan çocuğun zihinsel süreçleri gelişebilmektedir. Çocuğun ihtiyacı, sosyal çevreyi kendini riske atmadan tanıyabileceği, denemeler yapabileceği ve ortaya çıkan sonuçları görebileceği yaşantılardır. Eğitici drama etkinlikleri bu yaşantıları çocuğa sunabilmektedir (Önder, 2007).

Eğitici drama etkinlikleri, sağladığı ‘doğal’ (gerçeğe yakın) ortamlar sayesinde, iletişim ve dil becerilerinin gelişimi açısından çocuğa katkıda bulunur. Bir rolü canlandırırken, rolün gereği olarak yapılan sözlü ve sözsüz davranışlar, çocuğun iletişim ve dil becerilerinin gelişmesini sağlar (Önder, 2007). Toplumsal bağlamda kullanılan yaratıcı drama başkalarının ihtiyaçlarına nasıl empati geliştireceğini ve dolayısıyla öğrencinin daha iyi bir değer yargısı kazanmasını sağlamaktadır (Annarella, 1992).

Yaratıcı drama etkinlikleri katılım gösteren bireylere, yapıcı yönde olan ve olumlu davranışları gerçekleştirme, öğrencilere işbirliği içerisinde aynı ortamda çalışma olanağı vermektedir. Bireylerin başlarından geçen duygusal tecrübeler, problem oluşturan durumların ortaya çıkarılması ve çözüm yolları oluşturabilecek alternatifler bulunarak duygusal açıdan kontrolün elde edilmesi sayesinde sosyal beceriler daha öğrenilir bir hale dönüşmektedir (Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003).

Bolton’un terimindeki sınıf dramasının genişliği çocukların rol oynamak için tiyatro sanat eğitiminden okula dayalı aracısız faaliyetlerin en geniş dizinini ve daha önce eğitimde dramaya ne denildiğini kapsamaktadır. ‘Drama yoluyla yaşayan’ teriminin canlandırıcısı ve kullanıcısı tarafından öğrencilerin sahnede yaşadıkları deneyimler ve kendi deneyimleri arasında önemli farklılıkların olduğu vurgulanmaktadır (Edmiston, 1999).

Bolton sınıf dramasında katılımcıların yaptıklarında ve sunduklarında ayırt eder. Çocuklar çalışmaların yorumlanacağı ve bakılacağı gibi bir beklenti içinde olma durumlarıyla, karşılaşılabilir. İzleniyorlar, anlayışlarıyla yaşayacakları deneyimler farklılaşır (Edmiston, 1999).

Drama soyut bir kavram olduğu için somut bir deneyim yaşatarak uygun bir rol olabilir. Öğretmenin kontrolü altında çocukların kendi yollarında kendi bilgilerini oluşturdıkları kabul edilir. Yaratıcı drama çocuklara eğitim programını kazandırmanın başka bir yoludur. Güçlü motivasyonlu sosyal işbirliği içindeki uygulamadır (Lipman, 2010). Sınıfta yaratıcı drama, farklı düşünme becerileri ile sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Annarella, 1992).

Eğitim kurumları içerisinde ezbere dayalı, kuramsal bilgilenmeler verilebilmektedir. Oysaki drama etkinlikleri sağlanan bilgiler bu temellere dayanmamaktadır. Drama da farklı disiplinlerden elde edilen bilgiler kullanılır ancak bu bilgiler dünya ile kurulan öznel ve nesnel ilişkiler içerisinde bir yapılanma göstermektedir. Eğitim kurumları genellikle bu tarz öğrenmeyi çocuklara verememektedir. Bu nedenle, eğitimde dramanın kullanımı önemli bir ihtiyaçtır. Drama çalışmaları, demokratik, farklı ilişkileri de gözeten, özerk bir şekilde düşünebilen, hoşgörü ve yaratıcılığı temel alan çocuklar, ergenler ve gençler yetiştirmeyi amaçlamaktadır, bilinen bir gerçekte günümüzdeki gençlerin belirtilen bu özellikleri kazanma konusunda istekli olmasıdır (San, 1990).

Verriour (1985) ev ve okulda çocukların dil deneyimleri arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak için drama çalışması yapmıştır. Çocukların hangi öğrenme ile ortaya çıkarabileceklerini belirlemek istemiştir. Drama teknikleri çocuğun çevresini anlamasını sağladığı görülmüştür. Verriour, kuralcı öğretim modellerinin dramadan daha az ilgi gördüğünü, saptamıştır (aktaran: Furman, 2000).

1970’lerde eğitimde dramada yer alan yöntemleri en fazla uygulayan kişilerden biri, Dorothy Heathcote’ dır. Heathcote’un amacı, çocuğun yaşamındaki tecrübelerini anlayıp geliştirmede ve çevresindeki yaşamı algılamada dramanın kullanılabileceği yaklaşımını temel alarak, diğer derslerle de bağlantı kurabilmesini sağlamaktır. Yani, Heathcote’a göre, dramanın kullanımında eğitsellik önemli bir yer tutmaktadır. Dramanın öğrenme süreci içerisinde etkili bir yöntem olduğuna vurgu yapmakta, dramayı “yaşam pratiği” olarak ifade etmektedir (Alevcan, 2005).

Heathcote'a göre, stratejilerin sınıf ve dramaya göre değişmesi gerektiği; kendisinin her zaman aynı şeyi yapmadığı; birbirlerine karşı daha fazla anlayışlı hale geldiklerinde sınıftan sonra nerden başlanacağı üzerinde durulabilir; birbirlerinden taleplerde bulunarak ekip olarak hareket edip çalışma ilişkisi daha fazla zgr duygularla inşa etmeye çalışılmalıdır. Ayrıca, dramanın ayrı bir ders olarak öğretiliyor olmasına rağmen, dramatik tekniklerle herhangi bir ders yetersizliklerini geliştirmek için öğrenimde kullanılmaktadır (Lipman, 2010).

Yaratıcı drama akademik becerilerin öğrenilmesi için de bütüncül bir yaklaşımdır. Yaratıcı drama eğitsel yönüyle de fayda sağlamaktadır. Bireysel işlerin hepsi grupla paylaşılarak yapılmaktadır. Bu yolla öğrenme de anlama ve iletişim becerileri kazanılmaktadır (Annarella, 1992).

Yaratıcı drama etkinlikleri içerik olarak materyal ile ilgili bir faaliyet içeren çalışmada öğrenciler dahil edilerek işbirlikli öğrenme yapısı içinde çok kolay uygulanabilmektedir (Annarella, 1992). Drama etkinliklerinde yer alan öğrenciler, rol üstlenmeyi, üstlendikleri rolleri incelemeyi ve yaratıcılık gerektiren durumlarda, beraber çalışmayı gerekli kılan etkinliklere katılma firsatı yakalamış olurlar (Freeman vd., 2003).

Uzun süreli bellek kullanımı büyük ölçüde yaratıcı drama kullanılarak geliştirilmiştir. Çünkü ğrenciler de oyunculuk ile problem çözme tekniklerinin devamında, öğrenilen bilgilerin desteklenmesinde kalıcı öğrenme gerçekleşmektedir (Annarella, 1992).

Drama sayesinde bir ocuk, fiziksel ve sosyal çevresinde, geçmiş ve şimdiki duygusal sorunları ile kaygı gibi gelecekte fark edilebilir, repertuarında bir rol oluşturur ve hayali olaylardan gerçek memnuniyetler sağlar. Böylece, dramatik oyuna girme yeteneği özellikle, engelli bir ocuk için çok önemlidir, gerçek hayatı keşfetme ve başarı firsatı için (O'Doherty, 1989).

Özel gereksinimli çocuklar için, öğretmenler ve araştırmacılar, sosyal bütünleşmeyi sağlamada kapsayıcı erken çocukluk sınıfları oluşturmalıdırlar, en iyi

nasıl mücadele edileceği için. Özel eğitimde erken çocukluk döneminde sosyal uyum müdahalelerinde, çoğunlukla uygulama yolunda kullanılmamaktadır (O'Neill, 2008).

Özel gereksinimli çocuklar için dramatik oyuna girme büyük bir dezavantajdır. Sınırlı zeka, bir çok çocukta aile ile ilişkilerde ve erken sosyal ve akademik eğitim için gerekliliği, kendiliğinden ve hayal gücüyle birleşerek, aksamalar meydana getirebilmektedir. Özel gereksinimli çocuklarla çalışmada, dramatik bir oyunda yeni deneyimler ve yeni oluşumlar kurma yoluyla, oyundaki eksiklikler belirlenmelidir (O'Doherty, 1989).

Özel eğitim öğretmenleri oyun merkezli programlardan faydalanmalıdırlar, sosyal beceri gelişimi hedeflerini gerçekleştirmek için bu yöntem ihtiyaçlara extra destek sağlamaktadır. Özel eğitim öğretmenleri büyük gruplarda bu yöntemi kullanma kararı aldığında sınıf öğretmenleri ile de işbirliği içine girebilirler (O'Neill, 2008).

Yaratıcı drama etkinliklerine katılan çocuk; dil ve iletişim becerilerini, problem çözme becerilerini ve yaratıcılığını geliştirebilmekte, özellikle özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için temel bir gereksinim olan olumlu benlik tasarımı, sosyal yönden açıklık meydana gelmekte, çevresindeki bireylerin değer ve tutumlarını algılayabilmektedir (Ömeroğlu, 2006).

Zihinsel engelli çocuklar da drama ile var olan problemi kendi seviyelerine göre anlama, çözüme kavuşturma ve ifade etme olanağı bulurlar. Bu çocuklarla gerçekleştirilen drama etkinliklerinde, çocuklara gereken durumlarda ipucu vermek ve normal çocuklarda süreç içerisinde kendiliğinden meydana gelen becerilerin gelişimini destekleyerek cesaret vermek gerekmektedir. Bu çocuklar duyu-motor koordinasyonunu geliştirme, tecrübelerini canlandırma ve bu tecrübeleri dramatik oyunda sembolize etme becerilerinde desteklenmelidir (Gönen ve Dalkılıç, 2003).

Zihinsel engelli çocukları, gerçeklik doğrultusunda yönlendirmek gerekmede ve eğitimcileri bu çocuklara gerçek uyarıcı sunmakta zorluk yaşayabilmektedirler. Yeme içme, giyinme, soyunma, yatma, uyuma, uyanma gibi çocukların günlük

yaşamlarında ve hayali oyunlarda sıkça karşlarına çıkan aktivitelerden, eğitimciler dramatik durumlarda kaynak olarak faydalanabilirler. Sıcak, soğuk yiyecekleri ya da içecekleri yeme ve içme, hoşlandığı ya da hoşlanmadığı yiyeceği yeme yada içeceği içme, gülme, ağlama, yiyen ve içen hayvanları seyretme, yeme ve yürüme davranışlarını taklit etme, evde günlük yaşamda gerçekleştirilen işleri taklit etme, alışveriş, postane, hayvanat bahçesi gibi yerlere gitme, çevredeki koşulları tanımak amacıyla yürüyüş yapma gibi etkinlikler, farklı ortamlarda ve şekillerde daha kolay bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir (Gönen ve Dalkılıç, 2003).

Çocukları güldürmenin kolay yolu rutin eylemler ve ifadeleri abartmaktır. Örneğin, yemek yemede zevk ve tiksinti ifadeleri abartılabilir. Çocuklar yemek sırasında gözlemliyorlarsa, kendi davranışlarının bazıları eklenebilir, uzağa kaşık atma ya da masaya suyu dökme çocukları güldürebilmektedir (O'Doherty, 1989).

Zihinsel engelli çocuklar da diğer bütün çocuklarda olduğu gibi bir grup içerisinde yer alma, gruba katılmak ve grup tarafından kabul edilme arzusu duyarlar. Zihinsel engelli çocuk, hayal gücü ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren alanlarda yetersizlik yaşayabilmektedir. Drama etkinliklerinde çocuğu yönlendirmek amacıyla, zihinsel engelli çocuğu anlamak ve çocuğun özelliklerini kavramak çok önemli bir yer tutmaktadır. Drama da zihinsel engelli çocuktan beklenen geri bildirim, istenen süreden daha geç alınabilmektedir. Drama etkinliklerinde zihinsel engelli çocuğun diğer çocuklara göre daha fazla yardıma, motivasyona ve sık tekrara ihtiyacı olabilmektedir (Bayhan, 1995).

Çocuğun dramadan yararlanabilmesi için, kendini elinden geldiğince ifade edebileceği, grupta istediği kadarıyla yer alabileceği, önerilerine dikkat edileceği, kendi gibi davranmasına müsaade edileceği ortamlar oluşturulmalıdır. Drama etkinliklerinde katılım konusunda temel olan, çocuğun engel durumuyla ilişkili olarak, dikkat seviyesi, sözel anlatımdaki yeterlilik düzeyi, algılamadaki performansı ve bedensel hareket etme yeteneğidir. Drama etkinlikleri, çocukların bahsedilen bu becerilere sahip olma durumları ve seviyeleri dikkate alınarak hazırlanırsa, çocuklara daha fazla katkı sağlayabilmektedir (Önder, 2007). Çocukların yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde

hayal güçleri gelişir, hisleri ve düşüncelerine dair farkındalıkları artar, aynı zamanda yaratıcılık ve estetik değerlerini de geliştirirler (Aral vd., 2001).

Çocuğun durumuna uygun olarak gereken gelişimsel destek sağlandığında birçok engelli çocuk beklenilenin üstünde performans sergileyebilmektedir. Ancak bu çocukların gelişim süreçlerinin yavaş olması nedeni ile, akranları ile oyun oynarlarken problemler yaşayabilmektedirler. İletişim sorunları da yaşamaları nedeni ile, diğer çocukların severek oynadığı oyunlarda gerekli olan becerileri uygulama olanakları daha kısıtlı olmaktadır (Bayhan ve Yükselen, 2007).

Dramanın temel amaçlarından birincisi, sosyal uyum ve özgüven duygusu olarak görülmekte, ikinci amaç da dil gelişimini desteklemek amacıyla sözel ifadeyi arttırmak olarak düşünülmektedir. Zihinsel engelli çocukların, ifade edilenleri daha iyi anlamalarında drama etkinlikleri önemli bir yer tutmaktadır (Bayhan, 1995).

Velilerin ve okulun önemli ve acil olarak gösterdiği kimi çocuklar ile tedavi başarısını değerlendirilmesinde zorluk yaşanmaktadır. Çok küçük çocuklar ile çalışıldığında bir çocuğun yeni bir gelişim evresi içine girişinden bir tedavi girişimini ayırt etmek genellikle zor olmaktadır. Bu nedenlerle, bu tekniklerin başarısı ile ilgili herhangi bir iddia geçici olmalıdır. Yardım sürecinde, gecikmiş çocuğun oynamayı öğrenmesi zordur, genellikle yorucu olabilir. Zihin engelli çocuklar diğer çocuklara göre daha yavaş öğrenirler. Bu durum güvensizlik ve boşuna oluş tekrarlayan duygularına yol açabilir. Ancak, aynı nedenlerle ilerleme derecesine geldiklerinde mutlu etmektedirler. İnsan yaratıcılığındaki mucizeler günlük katılımcı ve izleyici olmanın ayrıcalığına eşlik eden korku tekrarlama duygusuna, zor becerilerde çocuğa yardım etmeyi gerektirmektedir (O'Doherty, 1989).

Sonuç olarak yaratıcı dramanın tanımından ve amaçlarından yola çıkıldığında, yaratıcı dramanın çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemede ve özellikle özel gereksinimli çocuk ve yetişkin bireylerde kullanılmasının önemli ve yararlı olduğu öngörülen bir yöntem olarak belirtilmiştir. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde yaratıcı dramanın kullanılması, bu çocukların çevresindeki kişiler ile daha kolay iletişim kurabilmesini, özgüven duygusunun artmasını, empati kurmasını sağlayarak çevresini daha iyi anlayabilmesini, problem çözme yetisini geliştirebilmesini, olumsuz durumlar karşısında öfke kontrolünü sağlayabilmesi gibi çocuğa yaşamındaki birçok alanda katkıda bulunmaktadır. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çeşitli araştırmalarda bu sonuçları desteklemektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı ve sosyal becerilerin çalışıldığı araştırmalar yer almaktadır. Alan yazında hem yurt içinde hem yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalara rastlanmıştır. Bu bölüm de araştırmalar kronolojik sıraya göre özetlenmiştir.

2.2.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

İpek (1998)’in yaptığı araştırmada, zihinsel olgunluk düzeyi 3-4 yaş, takvim yaşları ise 4-11 yaş arasında olan 17 çocuk yer almıştır. Drama yönteminin kullanıldığı programda, kurallı oyun (grup oyunları), paylaşma, sorumluluk alma, grup oyunlarına yetişkin liderliğinde uyma, grup oyunlarına büyük çocuk liderliğinde uyma, işbirliği yapma, yardım etme, yardım isteme, duygularını uygun biçimde ifade etme, sıra bekleme ve seçim yapma becerileri yer almıştır. Eğitim programı 8 hafta ve 45 oturum boyunca uygulanmıştır. Programın sonunda, tüm yaş gruplarında belirlenen sosyal becerilerde ilerlemeler kaydedildiği belirlenmiştir.

Kaf (1999), Hayat Bilgisi dersi kapsamındaki ‘Köyü Tanıyalım’ ünitesinde selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerinin

kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmıştır. Araştırma bir deney, iki kontrol grubu modeline göre desenleşmiştir. Deney grubuna program haftada 4 gün, günde birer ders saati olmak üzere toplam 16 ders saatinde uygulanmıştır. Sosyal becerilerin ölçümünde, araştırmacı tarafından hazırlanan ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Sosyal Beceriler Gözlem Formu (SBGF) kullanılmıştır. Ön ölçüm ve son ölçümden elde edilen veriler üzerinde kovaryans analizi uygulanmıştır. Sonuçta, Hayat Bilgisi dersi'nde selam verme ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerini kazandırmada yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu, çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada ise etkili olmadığı bulunmuştur.

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

Akfırat (2004) işitme engelli öğrencilerin ilk tanıştığı kişilere kendisini tanıtmaya, tanıdığı kişilere başkalarına tanıtırma, bir şey istediği zaman lütfen sözcüğünü kullanma, kendisine yardım edildiğinde teşekkür etme, birisine zarar verince özür dileme, öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyma, kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelme, başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözme becerilerini kazanmalarında etkili olup olmadığını araştırmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan deneklere sosyal beceri eğitimi programı yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanmış; kontrol grubundaki deneklere deney grubuyla çalışma süresine eş değerde drama dışında etkinlikler yapılmış. T- testi kullanılmıştır. Veri analizleri sonucunda yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının 10-12 yaş işitme engellilerin, 'ilk tanıştığı kişilere kendisini

tanıtır' ve 'kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder' becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ölçekten elde edilen toplam puanlara yapılan analiz sonucu; yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, işitme engelli çocukların, genel olarak sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli olduğu belirtilmiştir.

Eldeniz Çetin (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 koşul 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.

Çakır (2006), telefonla uygun şekilde konuşma önkoşullarını karşılayan zihin engelli öğrencilere, telefonla konuşmayı kazandırmada doğrudan öğretim yaklaşımının etkililiği araştırmıştır. Tek denekli deneysel desenlerden, denekler arası çoklu yoklama modeline göre desenlenmiştir. Sosyal beceriler arasından 'telefonla uygun şekilde konuşma becerisi' öğretimde kullanılmıştır. Verilerin toplanabilmesi için 'Telefonla Konuşma Beceri Ölçü Aracı' oluşturulmuştur. Ölçü aracı uygulanarak, öğrencilerin başlama düzeyi, yoklama verileri, öğretim sonu değerlendirmeleri ve süreklilik verileri toplanmıştır. Doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan telefonla konuşma sosyal beceri öğretiminde; model olma, ipucu verme ve geri çekmeyi kapsayan rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulama aşamalarıyla öğretim planları hazırlanmıştır. Araştırmanın sonuçlara göre, doğrudan öğretim yaklaşımıyla hazırlanan telefonla konuşma sosyal beceri eğitimi, araştırma kapsamındaki üç öğrencinin de beceriyi kazanmalarında ve sürdürmelerinde etkili olmuştur.

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

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

müzik terapi yöntemine dayalı öğretim planları geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, müzik terapi yöntemi doğrultusunda hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkili olduğu bulunmuştur.

Emecen (2008), zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin (teşekkür etme becerisi ve paylaşma becerisi) kazandırılmasında, doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımıyla yapılan öğretimin etkililiklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ve hangi işlem süreci ile yapılan öğretimin daha verimli olduğunu araştırmıştır. Tek denekli deneysel desenlerden, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımlarıyla öğretim yapabilmek için öğretim planları hazırlanmış ve araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde grafiksel analiz kullanılmıştır. Sonuç olarak, doğrudan öğretim yaklaşımının birinci deneğe sosyal becerilerin kazandırılmasında (teşekkür etme ve paylaşma becerisi) bilişsel süreç yaklaşımına göre daha etkili olduğu görülürken; doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımıyla yapılan öğretimin ikinci deneğe sosyal becerilerin kazandırılmasında (teşekkür etme ve paylaşma becerisi) benzer etkililikte olduğu görülmüştür. Deneklere, sosyal becerilerin kazandırılmasında, toplam öğretim süresi ve yanlış tepki sayısı açısından doğrudan öğretim yaklaşımının, bilişsel süreç yaklaşımına göre daha verimli olduğu bulunmuştur.

Özokçu (2008) tarafından, doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, birlikte eğitim ortamlarındaki zihinsel engelli öğrencilerin özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi zamanında bitirme sosyal becerilerini kazanmalarında ve bu becerileri genelleylebilmelerinde etkili olup olmadığı araştırmıştır. Hedef sosyal beceriler olan, özür dileme, yardım isteme ve başladığı bir işi, zamanında bitirme becerilerinin öğretiminde kullanılmak amacıyla doğrudan öğretim yaklaşımının temel aşamaları olan; model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarının yer aldığı öğretim planları hazırlanmıştır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden “denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının toplam üç zihinsel engelli öğrencinin

hedef sosyal becerileri kazanmalarında ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Ceylan (2009), Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği'nin geçerlilik güvenilirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemiştir. Deney grubuna 12 haftalık sosyal-duygusal davranışlara yönelik yaratıcı drama eğitim programı uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna, ölçek ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ön test-son test karşılaştırmalarında Kovaryans Analizi (ANCOVA), son test-kalıcılık testi karşılaştırmalarında ise t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı drama eğitimi alan çocukların son test ortalama puanlarının kontrol grubu çocukların son test ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Hocaoğlu (2009), zihinsel engelli ve ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin okul içi sosyal yeterlik düzeyleri ve problem davranışları ile anne-babalarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini eğitilebilir düzeyde zihinsel engele sahip ergenler (13-20 yaş) ve onların anne-babaları oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin okul içi sosyal yeterlik düzeyleri ve problem davranışlarını ölçmek için Okul Sosyal Davranış Ölçekleri (OSDÖ), anne-babaların sosyal beceri düzeylerini ölçmek için “Sosyal Beceri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, anne-babanın yaşına göre zihinsel engelli ergenlerin sosyal yeterlik düzeyleri ve olumsuz sosyal davranış düzeyleri farklılaşmıştır. Ergenin yaşı, cinsiyeti, anne-babanın eğitim durumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, doğum sırası ve ailede yaşayan birey sayısı değişkenlerine göre, ergenlerin sosyal yeterlik ve olumsuz sosyal davranış düzeylerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Zihinsel engelli ergenlerin sosyal yeterlik düzeyleri ile olumsuz sosyal davranış düzeyleri arasında negatif yönlü yüksek düzeyde korelasyon bulunmuştur. Anne-babaların sosyal beceri düzeyleri ile ergenlerin sosyal yeterlik ve olumsuz sosyal davranış düzeyleri arasında ilişki bulunmamıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Problem davranış, sosyal beceriler ve benlik kavramı üzerinde yaratıcı dramının etkisinin incelendiği araştırmayı Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 237 öğrenci katılmıştır ve rastgele gruplandırılmıştır. Araştırma da Solomon – 4 grup tasarımı kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubu 18 hafta boyunca hafta da 1 gün eğitim almışlardır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı drama aktivitelerine dahil olan grubun özellikle benlik kavramı bakımından önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır (Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003).

Duygusal ve davranışsal problemleri olan öğrenciler için sosyal beceri eğitimini yeniden değerlendiren bir çalışmayı Maag (2006) gerçekleştirmiştir. Araştırma da koçluk, model olma, prova etme, geri bildirim verme, pekiştirme, öğretim, tartışma, akran eğitimi, problem çözme, eğitim, kendini kontrol etme, kendini gözlemleme, kendini değerlendirme ve ödüllendirme teknikleri incelenmiştir.

Maag (2006)'ın yaptığı inceleme sonucu araştırmacıların duygu davranış bozukluğu olan öğrencilerin sosyal beceri eğitimi gereksinimi üzerine yaptıkları araştırmaların sonuçları;

- sosyal beceri yetersizliğinin dikkate alınmaması
- biçimlendirici değerlendirme gereksinimi
- aile ilgisinin yetersizliği
- kültürel, dilsel ve toplum özelliklerinin göz önünde bulundurulmaması
- sistemik akran eğitimi gereksinimlerinin karşılanmaması
- sosyal beceri eğitiminin sadece okulöncesine ait olduğu düşüncesi
- özdenetim tekniklerinin değerlendirmede transfer etkisinin yetersizliği
- çalışmaların sonundaki genelleme eksiklikleri
- cevapların araştırılıp, yeterince genelleştirilmemesi
- akran grubunda eğitimi yürütme yetersizlikleri
- Emsaller arasında sosyal algı önyargısı
- arkadaşların ve yetersizliği olan öğrencilerin algılarının etkilerinin dikkate alınmaması
- genelleme yetersizliği

- gözlenen davranışların üzerindeki etkinin azlığı
- yetersiz tedavi özellikleri
- farklı tedavi sonuçları üzerinde araştırma eksikliği
- eğitim sonuçlarının zararlı etkilerini belirleme yollarının yetersizliği, şeklindedir.

Ayrıca, sosyal etkileşim becerilerinin sosyal iletişim becerilerine göre daha tedavi edilebilir olduğu, araştırmacıların genelleme de analitik yaklaşımlara güvendiği, genelleme tekniklerinin kullanımının arttırıldığında etkinliğinin incelenmesindeki eksiklikler ve etnik kökene dayalı etkinlikler açısından farkın olmayışı bulguları yer alırken başarısızlıktan tutarlı tedavinin etkisinin yaratılması, eğitimin bireyselleştirilmesi gerektiği, farklı bir öğrenciden sosyal problem çözmenin öğrenilebileceği, eğitim süresinin gerekli optimum aralıklarının belirlenmesinin gerektiği, genelleme eksikliklerinin onarımı, davranış değişikliğinin toplumsal öneminin incelenmesi, koçun özelliklerinin açıklanması gerektiği önerilmiştir. Ve riskli gruplar içinde dışsal bozuklukların etkisinin en düşük olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın bulguları ileriki araştırmalara kaynaklık edebilecek sonuçları içermektedir. Araştırmanın sonunda, değerlendirilen araştırma sonuçlarının müfredat geliştirme bakımından önemli olduğu ortaya çıkmıştır (aktaran: Maag, 2006).

Özel eğitim de uyum problemleri yaşayan ergenler için sosyal becerileri değerlendiren bir çalışmayı Skoulos ve Tryon (2007) gerçekleştirmişlerdir. Özel eğitime devam eden 27 öğrenci, yaşlar, cinsiyetleri, etnik kökenleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, matematik ve okuma becerileri ve IQ düzeyleri dikkate alınarak seçilmiştir. Araştırmanın sonunda düşük akademik becerilere ve problem davranışlara sahip denekler iş birliği, kendini savunma ve öz kontrol sosyal becerilerinde deney grubu lehine anlamlı fark gözlemişlerdir.

Seevers ve Jones- Blank (2008), öğrenci davranışları üzerinde sosyal beceri gelişimi için sosyal beceri eğitiminin etkilerini incelemişlerdir. Bu araştırmanın temel aldığı görüş, özel eğitime gereksinim duyan bireyler için bireyselleştirilmiş müfredatların kullanımının arttırılması ve bireyselleştirilmiş metotların önemli olduğudur. Model olma, rol oynama, olumlu pekiştirme, pratik yapma, rastlantısal

öğretim, ipucu sunma ve koçluk gibi diğerleriyle pozitif ilişkiye girebilmelerini sağlayacak eğitim stratejileri araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonunda önemli gelişmeler kaydeden özel eğitime gereksinim duyan, sosyal becerilerde problem yaşayan çocuklar arasından, yaşları 9-11 arasında ve zeka yaşları ise 3-5 yaş düzeyinde olan 8 denek seçilmiştir. Stanford-Binet zeka testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda deneklerin sosyal becerilerinde gelişme olduğu gözlenmiştir.

O'Neill (2008) çalışmasında, erken çocukluk sınıflarını sosyal deneyimlere teşvik etmek için hikaye anlatımına yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmıştır. Çocukların tümünün faaliyetlerin hepsine katılabilecekleri bir ortam yaratılmış ve sınıf öğretmenleri ile sanat eğitimcisi tarafından çıkarılan bir hikayenin müfredat gelişimine katkısı incelenmiştir. Hikaye oturumları sırasında oluşturulan kapsayıcı eğitim ortamı, 20 haftalık dönemde nitel bir vaka çalışması tasarımı oluşturularak incelenmiştir. Gözlemsel alan notları ve video, öykücü ve sınıf öğretmenleri ile yapılan söyleşiler ile ilgili belgeler toplanarak veri elde edilmiştir. Veri kaydı analizi haftalık hikaye oturumları sırasında öykücü ve öğretmenlerin titiz ve kapsamlı olduğu bir ortam oluşturmak için birlikte çalışmışlardır. Belgeler ve sınıf öğretmenin görüşleri ve analiz edilerek, öğretmenin öğretim uygulamalarıyla ilgili programının etkisi araştırılmıştır. Yeni bir öğretim yöntemi olan yaratıcı dramanın hikaye anlatımında daha ilgi çekici ve etkili olduğu belirtilmiştir. Çalışmaya her çocuğun katılımı sağlanmıştır, sınıftaki özel gereksinimli iki çocuğun çalışmanın seyri içinde dil, sosyal ve oyun becerilerindeki değişikliklerle gelişme gösterdikleri gözlenmiştir.

Özel gereksinimli çocuk katılımcıların hikaye ile desteklenmesinde, öğretmenler hikaye oturumlarına katılmış ve özel gereksinimli çocuk katılımcıların zaman içinde nasıl gelişme gösterdikleri, sorularına cevap aranmıştır. Sonuçta, hikaye anlatma programının çocuk oyunlarını sosyal ve oyun müdahalesi üzerine nasıl etkilediği görülmüştür. Ayrıca, yaratıcı drama çalışmalarının özel gereksinimli çocukları sosyal uyuma teşvik etmede ılsık tutacağı belirtilmiştir.

Richardson, Mayran ve Tonelson tarafından yapılan çalışmada, iki okul öncesi sınıfa devam eden öğrencilerin sosyal davranışları üzerinde sosyal beceri müfredatının etkilerini değerlendirilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan denekler bir üniversitenin çocuk merkezine devam eden 30 öğrenci ile sınırlıdır. Öğrenciler, düşük ve yüksek geliri olan ailelerden gelmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin yaş ortalaması dört yaş on aydır. Araştırmada iki uygulamacı SSAS (Social Skills and Attitude Scale-Sosyal Beceri ve Tutum Skalası) değerlendirmelerini yapmıştır. Bu değerlendirmede deneklerin ön test ve son test davranışlarını kontrol listesinden gözlemlemiştir. Araştırma sonunda çocuklara uygulanan sosyal beceri müfredatının deneklere sosyal beceri kazandırma açısından pozitif etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın t-testi sonuçları tarafından da bulgular desteklenmektedir (Richardson, Maryan ve Tonelson, 2009).

Markel ve Barclay (2009) tarafından, yetersizliği olan ve çalışmayan bireyler için sosyal sorumluluk çalışması gerçekleştirilen araştırmada, gözlem ve kaynaştırma amaçlı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken hususun çalışmayan ve yetersizliği olan kesimin iş konusunda sosyal beceri yetersizlikleri olduğudur. Onların da toplumun birer parçası olduğunun unutulmaması gerektiği dile getirilmiştir. Araştırmada sosyal sorumluluk adı altında yetersizliği olan bireyler iş birliğine dayalı bir çalışma düzenine tabi tutulmuşlardır. Araştırma sonunda yetersizliği olan bireylerin sosyal sorumluluklarını ve işbirliği içinde olduğu insanlarla etkileşimlerini etkileyen en önemli unsurun onların sosyal beceri yetersizlikleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmalar sonucunda sosyal beceri ğretiminde drama yönteminin etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmada da sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı dramanın etkililiği incelenmiş ancak daha önce bu alanda yapılan çalışmalardan farklı olarak çalışma grubunu yetişkin zihin engelli bireyler oluşturmaktadır. Ayrıca nicel verilerin yanı sıra nitel verilerle de desteklenerek karma yöntemin uygulanması araştırmalar arası yöntem farklılıklarını ortaya koymaktadır. Sosyal becerileri kazandırmak amacıyla yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı önceki çalışmalarda yetişkin zihin engelli bireylerle çalışma yapılmamıştır. Bu bireylerin üzerinde sosyal becerilerin önemine dikkat çekerek, sıklıkla başvurulmayan bir yöntem olan yaratıcı drama yönteminin belirlenen becerilerle hedef kitle üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bu çalışmayı yapmaya gereksinim duyulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, ölçeğin geçerliği ve güvenirliği, yaratıcı drama yöntemi ile sosyal beceri eğitimi programının uygulama ortamı ve süreci (deneysel uygulama), uygulamacı, gözlemci, verilerin toplanması, gözlemciler arası güvenirlik ve geçerlik verileri, verilerin çözümlenmesi ve yoruma yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bağımsız değişken olan öğretme yönteminin bağımlı değişken olan sosyal becerileri etkileyip etkilemediği sorusu cevaplandırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada problemin yapısına bağlı olarak nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra uygulamacının gözlemleri ve tuttuğu günlükler, katılımcıların, öğretmenlerinin ve gözlemcilerin (iki yaratıcı drama uzmanı) görüşlerinin alınması gibi nitel verilerle de çalışma desteklenmiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın karma yöntem üzerine kurulduğu söylenebilir. Karma araştırma; tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007;aktaran: Kırıl ve Kırıl, 2011:294).

Araştırmada ilk olarak, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak öğretim yapılan gruptaki öğrenciler ile böyle bir uygulamada yer almayan gruptaki öğrencilerin sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığı test edilmeye çalışılmıştır. Bir başka deyişle, yaratıcı drama yönteminin uygulandığı ve uygulanmadığı öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu noktada, araştırmada gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılmıştır.

Gerçek deneme modellerinin ortak özellikleri, birden çok grup kullanılması ve grupların yansız atama ile oluşturulmasıdır. Böylece, her araştırmada en az bir deney bir de kontrol grubu bulunur. Bunlar, öteki kontrol değişkenleri açısından ‘eşitlenmiş’ sayılır. Gerçek deneme modellerinden biri de öntest - sontest kontrol gruplu modeldir. Bu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmaktadır (Karasar, 2004:97).

Model simgesel olarak aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Çizelge 1: Araştırma Modeli

G1	R	O1.1	X	O1.2
G2	R	O2.1		O2.2

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık (Random Atama)

X: Deneysel İşlem

O1.1, O2.1: Ön Test Puanları

O1.2, O2.2: Son Test Puanları (Karasar, 2004:97).

Araştırmanın ikinci aşamasında, yaratıcı drama yönteminin katılımcıların sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin olarak deney grubu ile yapılan çalışmaların video kamera kayıtları iki uzman tarafından ayrı ayrı izlenerek Yaratıcı Drama Uygulamaları Güvenirlik Formu (Ek-3) doldurulmuştur. Böylece uygulamacılar arası güvenilirlik verileri alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yılı Bolu ili merkez ilçesinde bulunan bir resmi ve birde özel özel eğitim kurumunun toplam 26 yetişkin zihin engelli öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada birden çok grubun (deney-kontrol) olması, bu grupların oluşturulması aşamasında rastgele (random) atama gerektirmiştir.

Oyun salonu olan ve çalışma saatleri uygun olan grup, deney grubu olarak belirlenmiş, diğer grupta kontrol grubu olmuştur. Deney grubu için özel özel eğitim kurumundan, kontrol grubu için ise okul yönetiminden örnekleme dahil olabilecek bireylerin isim listeleri alınmıştır.

Belirlenen özel özel eğitim kurumu öğrencilerine sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde yer alan 12 alt boyuttan oluşan toplam 69 beceriyi kapsayan 17 haftalık çalışma oturumları hazırlanmıştır. Hazırlanan çalışma oturumları iki drama uzmanı görüşüne sunulmuş gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan oturumlar Bolu ili Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler (Ek-5) alındıktan sonra Şubat-Haziran 2010 tarihleri arasında uygulanmıştır. Ölçme aracı (Ek-2), çalışmaya katılan zihin engelli bireylerin bireysel ve grup öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırma için gerekli olan verilerin toplanmasında Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır (Ek-2). Akçemete ve Avcıoğlu (2005) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan SBDÖ sosyal etkileşimi arttırmak için iletişim yetersizliklerine yardım etmede önemli olan becerileri ölçmeyi amaçlamaktadır ve beşli dereceleme şeklinde oluşturulmuş likert tipi bir ölçektir.

Araştırmada kullanılan sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde (SBDÖ) 12 alt boyuttan oluşan toplam 69 beceri bulunmaktadır. Bu 12 alt boyuttan oluşan 69 beceri için ayrı ayrı her zaman yapar(5), çok sık yapar(4), genellikle yapar(3), çok az yapar(2) ve hiçbir zaman yapmaz(1) seçeneklerinin yer aldığı sosyal becerileri değerlendirme ölçeği ölçme-değerlendirme aracı olarak belirlenmiştir. Düşük puan sosyal becerilere gerektiği kadar sahip olunmadığını yüksek puan ise sosyal becerilere sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 69 iken, en yüksek puan 345'dir.

Ölçeği cevaplayacak olanlar, ölçekte yer alan ifadeyi okuduktan sonra değerlendirmesini yaptıkları çocuğun sahip olduğu sosyal becerilerin karşısındaki duruma uygun olanı işaretlerler. Gözleme olanağı bulamadıkları becerileri boş bırakırlar.

3.3.1. Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği

Akçemete ve Avcıoğlu (2005) tarafından; ölçeğin geçerliliği, kapsam ve yapı geçerliliği olmak üzere iki ayrı yolla test edilmiştir.

Kapsam Geçerliliği : Kapsam geçerliliği ile ilgili çalışmada uzman görüşüne başvurulmuştur. Alanda uzman olarak çalışan kişiler (çocuk gelişimi ve eğitimi alanda çalışan beş öğretim üyesi) SBDÖ'nin bütünü ile ilgili incelemeleri sonucu ölçeğin sosyal becerileri ölçebilecek nitelikte olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yapı Geçerliliği : Faktör analizi yoluyla ölçeğin yapı geçerliliği test edilmiştir. Faktör analizinde varimaks dik döndürme tekniği ile temel bileşenler analizi

kullanılmıştır. Ölçeğin ilk formunda yer alan 85 maddeye Temel Bileşenler Analizi – TBA(Principal Component Anlysis) uygulanmış, özdeğerleri 1'in üzerinde olan ve varyansın %75, 3'ünü açıklayan 16 faktör altında toplandığı gözlenmiştir. 16 faktörün ortak varyanslarının .454 ile .911 arasında değiştiği görülmüştür.

Akçemete ve Avcıoğlu (2005) tarafından; analizle tespit edilen faktörleri ayrıştırıp, birbirinden olabildiğince bağımsız faktörler elde edebilmek amacıyla varimaks dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Faktör yük değerleri %30'un altında olan ve birden fazla faktörde yer alıp, faktör yük değer farkları .10 ve daha az olan 10 madde elenerek analize 75 madde ile devam edilmiş ve rotasyonların tekrar edilmesi sonucu , ölçekteki maddelerin 15 faktörde toplandığı görülmüştür. Ancak bunlardan ölçekte en az 3'lü grup oluşturulan faktörlere yer verilmesine rağmen 2'li grup oluşturan 3 faktöre yer verilmemiştir. Yapılan bu işlemler sonucu ölçekteki madde sayısı 69 olarak belirlenmiş ve 12 faktör elde edilmiştir (Akçemete ve Avcıoğlu, 2005:68).

3.3.2. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nde yer alan 12 alt boyut aşağıda verilmiştir.

Temel Sosyal Beceriler (TSB) : Gözlem yapma; sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için mimikler ve jestler kullanma; insanlara karşı hissettiği duygulara göre arasındaki mesafeyi ayarlama; duygularını aktarmak için bedensel teması kullanma; bulunduğu ortama göre başkalarıyla konuşurken, dinlerken beden duruşunu sergileme; göz kontağı kurma; söylenileni tekrar etme; kıyafet temizliğine dikkat etme; konuşmanın içeriğine uygun geri bildirimde bulunma; eşyalarını(kalem,silgi,oyuncak v.b) başkalarıyla paylaşma; işbirliği yapma ve başkaları konuşurken dinleme becerileri olmak üzere onüç alt beceri yer almaktadır.

Temel Konuşma Becerileri (TKB) : Konuşmayı başlatma, sürdürme, bitirme ve konuşmayı bitirdikten sonra yeniden başlatma olmak üzere dört alt beceri yer almaktadır.

İleri Konuşma Becerileri (İKB) : Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekleme; içeriğe uygun olmayan duraklamalar yapmadan sürdürme; konuşma hızını ayarlama; vurgulamalarda bulunma ve ses tonunu ayarlama olmak üzere beş alt beceri yer almaktadır.

İlişkiyi Başlatma Becerileri (İBB) : Tanıştığı kişilere kendisini tanıtmak; tanıdığı kişileri başkalarına tanıstırma; tanıdıklarıyla karşılaştığında gülümseme; selam verme ve kendisinden farklı olan arkadaşlarıyla birlikte olma, olmak üzere beş alt beceri yer almaktadır .

İlişkiyi Sürdürme Becerileri (İSB) : Yardım isteme; yardıma gereksinimi kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif etme; izin isteme; kendisine yardım edildiğinde teşekkür etme; özür dileme ve bir şey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanma olmak üzere altı alt beceri yer almaktadır .

Grupla İş Yapma Becerileri (GİYB) : Bir gruba katılmak için grup üyelerinden izin alma; faaliyetlerine katılma; iş bölümüne uyma; sorumluluğunu yerine getirme; sınıf arkadaşlarına oyun oynamayı teklif etme; oynanmakta olan oyuna katılma ve arkadaşlarına yeni oyunlar oynamayı teklif etme olmak üzere yedi alt beceri yer almaktadır.

Duygusal Beceriler (DB) : Olumsuz duygularını ve olumlu duygularını ifade etme; başkalarının kendisine karşı neler hissettiğini ifade etme; gerektiğinde kendisi ile ilgili olumlu ifadeler kullanma; arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyleme ve başkalarından farklı olan düşüncelerini söyleme olmak üzere altı beceri yer almaktadır.

Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB) : Karşısındakinin duygu durumuna göre uygun tepki verme; aşırı sevinç üzüntü korku gibi duygularını uygun şekilde ifade etme; öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyma; başkalarını rahatsız etmekten kaçınma; başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözme ve başkalarıyla olan problemlerini kavga etmeden çözme olmak üzere altı alt beceri yer almaktadır.

Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri (SDB) : Kendisinden istemediği bir şeyi yapması istendiğinde ‘hayır’ deme; kendisinde yapılmasını istemediği bir davranış olduğunda karşısındakine söyleme; suçlamalar karşısında kendini savunma ve kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelme olmak üzere dört alt beceri yer almaktadır.

Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SONKB) : Kurallara uymadığında ortaya çıkan sonuçları kabul etme; başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılama ve uygun olmayan davranışlar sergilediğinde ortaya çıkan sonuçları kabul etme olmak üzere üç alt beceri yer almaktadır.

Yönerge Verme Becerileri (YÖNVB) : Gerektiğinde soru sorma; kendisine soru sorulduğunda cevap verme; başkalarına gerektiğinde sözel yönerge verme ve gerektiğinde başkalarınca verilen sözel yönergelere uyma olmak üzere dört alt beceri yer almaktadır.

Bilişsel Beceriler (BB) : İçinde bulunduğu sosyal ortama uygun davranışlar sergileme; kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirerek değerlendirme; kendi kendine herhangi bir konu ile ilgili araştırma yapıp onun hakkında bilgi edinme; başkalarını ikna edinceye kadar haklı olduğunu savunma; bir problemin çözümü için alternatifler üretme ve bir problemi çözme olmak üzere altı alt beceri yer almaktadır.

3.4. Uygulama Ortamı

Yetişkin zihin engelli bireylere sosyal beceri eğitimi vermek için hazırlanan programın uygulamaları Bolu ili Merkez ilçe de yer alan Özel Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’ nde yürütülmüştür. Uygulamalar kurumun oyun salonunda yapılmıştır. Oyun salonunda oyuncak dolapları, top havuzu, küçük kaydırak, minderler, çeşitli materyaller ve oyuncaklar yer almıştır. Ayrıca salonun zemininin halı ile kaplı olması yapılan yaratıcı drama çalışmalarının yer etkinliklerinde ve çocukların ayakkabısız daha rahat çalışmaları açısından da olumlu yönde katkıda bulunmuştur.

3.5. Deneysel Uygulama

Bu çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilerle her biri 60 dakika süren ve onyedi oturumdan oluşan yaratıcı drama ile sosyal beceri eğitimi gerçekleştirilmiştir. Uygulama araştırmacı tarafından Özel Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, oyun salonunda onyedi hafta boyunca, haftada bir gün 60 dakika olacak şekilde uygulanmıştır. Deney grubu katılımcıları, 6'sı kız 7'si erkek olmak üzere 13 kişiden oluşmaktadır. Uygulamalara onyedi oturum süresince araştırmacı ile birlikte bir de özel eğitim alanında zihin engelli bireylerle çalışan psikolog katılmıştır ve oturumların video kamera kaydını ve fotoğraf çekilmesini sağlamıştır.

Tablo 3-1: Deney Grubu Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyeti	Yaşı	Çalışma öncesi sosyal beceri eğitimi alma durumları	Engel türü
E1	E	23	-	Zihinsel Yetersizlik
E2	E	22	-	Zihinsel Yetersizlik
E3	E	32	-	Zihinsel Yetersizlik
E4	E	19	-	Zihinsel Yetersizlik
E5	E	21	-	Zihinsel Yetersizlik
E6	E	19	-	Zihinsel Yetersizlik
E7	E	23	-	Zihinsel Yetersizlik
K1	K	24	-	Zihinsel Yetersizlik
K2	K	24	-	Zihinsel Yetersizlik
K3	K	21	-	Down Sendromu
K4	K	22	-	Zihinsel Yetersizlik
K5	K	40	-	Zihinsel Yetersizlik
K6	K	21	-	Zihinsel Yetersizlik

Tablo 3-2: Kontrol Grubu Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyeti	Yaşı	Çalışma öncesi sosyal beceri eğitimi alma durumları	Engel türü
E1	E	29	-	Zihinsel Yetersizlik
E2	E	27	-	Zihinsel Yetersizlik
E3	E	25	-	Zihinsel Yetersizlik
E4	E	20	-	Zihinsel Yetersizlik
E5	E	20	-	Zihinsel Yetersizlik
E6	E	20	-	Zihinsel Yetersizlik
E7	E	19	-	Zihinsel Yetersizlik
K1	K	20	-	Zihinsel Yetersizlik
K2	K	22	-	Down Sendromu
K3	K	25	-	Zihinsel Yetersizlik
K4	K	26	-	Zihinsel Yetersizlik
K5	K	21	-	Zihinsel Yetersizlik
K6	K	19	-	Zihinsel Yetersizlik

*Katılımcılara, K1-K2-K3-K4-K5-K6 ve E1-E2-E3-E4-E5-E6-E7 şeklinde kod kullanılmıştır.

K: Kız E: Erkek

Deney ve kontrol grupları 6 kız,7 erkek olmak üzere toplam 13'er katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılar arasında engel türü bakımından her iki grupta ortak olarak 12 zihinsel yetersizlik, 1 down sendromlu katılımcı yer almaktadır. Her iki grup da araştırma öncesi herhangi bir sosyal beceri eğitimi almamışlardır.

Tablo 3-3: Deney ve Kontrol Grubunun Yaş Ortalamaları

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Yaş Ortalamaları	24	23

3.6. Uygulamacı

Araştırmanın uygulamacısı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezundur. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilköğretim okulunda bir yıl kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir sınıfta sınıf öğretmenliği yapmıştır. Dört yıldır da bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde zihinsel engelliler sınıf öğretmeni olarak çalışmakta ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına devam etmektedir. Oluşum Drama Enstitüsü Drama Liderlik Programı altı aşamayı (320 saat) tamamlamış, proje çalışmasına devam etmektedir ve çok sayıda yaratıcı drama semineri eğitimi almıştır.

3.7. Gözlemci

Araştırmada yaratıcı drama uygulamaları güvenirlik verileri, Yaratıcı Drama Uygulamaları Güvenirlik Formu (Ek-3) ile toplanmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri iki drama uzmanı tarafından video kamera kayıtları izlenerek toplanmıştır. Araştırmanın gözlemcilerine çalışma hakkında bilgi verilmiştir.

3.8. Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde uygulanacak yaratıcı drama oturum planları becerilere uygun bir şekilde araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Gerekli düzeltmeler yapılarak planlar uygulamaya hazır bir hale getirilmiştir. Bolu ili Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinle şubat – haziran 2010 tarihleri arasında uygulama süreci başlamıştır. Haftada bir kez bir saat üzerinden uygulama süresince ölçekte yer alan becerilerin tümü, katılımcıların bireysel ve grup öğretmenleri tarafından kamera kayıtları izlenerek drama değerlendirmesine yönelik olarak da iki uzman tarafından değerlendirilmiştir ve öğrencilerin bireysel öğretmenleri çalışma öncesinde

öntest olarak, ardından 17 hafta sonra çocukları gözlemleyerek son testleri doldurulmuştur. Doldurulan formlarla son puanları belirlenmiş, araştırmanın nicel veri toplama işlemi sonlandırılmıştır.

Araştırmanın nitel veri toplama sürecinde ise, katılımcıların bireysel ve grup öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış olup ayrıca katılımcılarda yaratıcı drama oturumları sonunda gerçekleştirilen değerlendirme aşamasında çalışmaya dair duygu, düşünce ve hissettikleri hakkında sorular sorularak bilgi elde edilmiştir. Katılımcıların zihinsel yetersizliklerinin bulunmasından dolayı, katılımcılarla detaylı ve yapılandırılmış bir görüşme sağlanamamıştır. Ayrıca katılımcılar arasında ifade edici dil becerileri yönünden yetersizlik gösteren bireylerin de yer almasından dolayı verdikleri cevapların sınırlı kelimelerden oluştuğu gözlenmiştir. Katılımcılar ile bireysel ve grup öğretmenlerinden çalışmalara yönelik olarak görüşmelerde alınan bilgilere uygulamacının gözlemleri ve tuttuğu günlükler başlığı altında yer verilmiştir.

3.9. Gözlemciler Arası Güvenirlik ve Geçerlik Verileri

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlilik verileri iki drama uzmanı tarafından toplanmıştır. Gözlemciler araştırmanın video kamera kayıtlarını izleyerek verileri her bir oturum için hazırlanmış olan Yaratıcı Drama Uygulamaları Güvenirlilik Formu'na (Ek-3) kaydetmiş ve gözlemciler arası güvenirlilik hesabı $((\text{görüş birliği})/(\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın gözlemcileri yaratıcı drama konusunda uzman oldukları için gözlemcilere bu konuda herhangi bir bilgi verilmemiştir. Güvenirlilik hesaplamalarında, gözlemciler arası güvenirlilik katsayısının %80 olması yeterlidir. %90 ve üstü ideal güvenirlilik katsayısı olarak kabul edilmektedir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2004).

Tüm çalışmalar yaratıcı drama alanında uzman bir öğretim üyesince izlenmiş ve kontrol edilmiştir. Uygulamacılar arası güvenirlilik için 17 cd.den rastgele dört tanesi seçilip drama konusunda uzman iki kişi tarafından ayrı ayrı izlenip her bir cd için

(oturum için) form doldurulmuştur. Ayrıca tüm yaratıcı drama oturum planları iki ayrı uzman tarafından önceden kontrol edilmiş ve düzenlenmiştir.

Araştırmanın 7,9,11 ve 13. çalışmalara ait gözlemciler arası güvenilirlik bulguları Tablo 3-4’de gösterildiği şekilde bulunmuştur.

Tablo 3-4: Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

	Görüş birliği	Görüş ayrılığı	Gözlemciler arası güvenilirlik
7. çalışma	15	1	% 94
9. çalışma	14	2	% 88
11. çalışma	16	0	% 100
13. çalışma	13	3	% 81

3.10. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu

Uygulama sonucunda elde edilen veriler, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows 10.0 paket programı aracılığıyla sıra ortalamaları ve sıra toplamaları belirlenmiştir. Tüm alt problemlerin yapısına bağlı olarak Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi istatistiksel tekniği ile veriler analiz edilmiştir. Alt problemlerin yapısına göre deney ve kontrol grubunun sıra ortalamaları ve sıra toplamaları değerlerine ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra alt boyutların tek tek ön ve son test sıra ortalama ve sıra toplam değerleri elde edilmiştir. Veriler $p<.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Mann Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. U testi bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde ve sürekli olmasını gerektirir (Büyüköztürk, 2003:149). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır. Bu test ilişkili iki ölçüm setine ait fark puanlarının yönünün yanı sıra miktarlarını da dikkate alır (Büyüköztürk, 2003:156).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlere ilişkin bulguları ve bulgular dikkate alınarak yapılan yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Problem

Yaratıcı drama yönteminin uygulandığı programa katılan bireyler ile böyle bir programa katılmayanlar arasında, sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde yer alan alt boyutlara göre ön testler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Zihin engelli bireylerden drama yönteminin uygulandığı programa katılanlarla (deney grubu), böyle bir programa katılmayanların (kontrol grubu) uygulama öncesindeki sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde yer alan alt boyutlara göre aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4-1’de verilmiştir.

Tablo 4-1:Grupların Uygulama Öncesindeki U-Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Temel Sosyal Beceriler	Deney	13	11.23	146.00	55.00	.128
	Kontrol	13	15.77	205.00		
Temel Konuşma Becerileri	Deney	13	11.04	143.50	52.50	.097
	Kontrol	13	15.96	207.50		
İleri Konuşma Becerileri	Deney	13	13.54	176.00	84.00	.979
	Kontrol	13	13.46	175.00		
Grupla İş Yapma Becerileri	Deney	13	13.15	171.00	80.00	.817
	Kontrol	13	13.85	180.00		
Duygusal Beceriler	Deney	13	13.65	177.50	82.50	.918
	Kontrol	13	13.35	173.50		
Kendini Kontrol Etme Becerileri	Deney	13	13.19	171.50	80.50	.836
	Kontrol	13	13.81	179.50		
Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri	Deney	13	10.96	142.50	51.50	.088
	Kontrol	13	16.04	208.50		
Sonuçlara Karar Verme Becerileri	Deney	13	14.38	187.00	73.00	.545
	Kontrol	13	12.62	164.00		
Yönerge Verme Becerileri	Deney	13	10.00	130.00	39.00	.018
	Kontrol	13	17.00	221.00		
Bilişsel Beceriler	Deney	13	11.88	154.50	63.50	.277
	Kontrol	13	15.12	196.50		
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Deney	13	9.46	123.00	32.00	.007
	Kontrol	13	17.54	228.00		
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	Deney	13	14.42	187,50	72.50	.536
	Kontrol	13	12.58	167.50		

Alt boyutlar bazında tek tek incelendiğinde temel sosyal beceriler $U=55.00$ $p=.128$, temel konuşma becerileri $U=52.50$ $p=.097$, ileri konuşma becerileri $U=84.00$ $p=.979$, grupla iş yapma becerileri $U=80.00$ $p=.817$, duygusal beceriler $U=82.50$ $p=.918$, kendini kontrol etme becerileri $U=80.50$ $p=.836$, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri $U=51.50$ $p=.088$, sonuçlara karar verme becerileri $U=73.00$ $p=.545$, yönerge verme becerileri $U=39.00$ $p=.018$, bilişsel beceriler $U=63.50$ $p=.277$, ilişkiyi başlatma becerileri $U=32.00$ $p=.007$ ve ilişkiyi sürdürme becerileri $U=72.50$ $p=.536$ olarak bulunmuştur. Buna göre anlamlılık düzeyi $p<.05$ 'e göre bakıldığında, uygulama öncesi deney grubu ve kontrol grubu arasında alt boyutlar bazında yönerge verme becerileri ve ilişkiyi başlatma becerileri dışındaki beceriler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.2. İkinci Alt Problem

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde yer alan alt boyutlara göre yaratıcı drama yöntemiyle çalışıldığı grubun öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Uygulamaya katılan bireylerin deney öncesi ve sonrası sosyal becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4-2 'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan bireylerin sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-2: Deney Öncesi ve Sonrası Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

	Sontest-öntest	n	sıra ortalaması	sıra toplamı	z	p
Temel Sosyal Beceriler	Negatif sıra	1	3.00	3.00	2.97*	.003
	Pozitif sıra	12	7.33	88.00		
	Eşit	0	-	-		
Temel Konuşma Becerileri	Negatif sıra	0	.00	.00	2.94*	.003
	Pozitif sıra	11	6.00	66.00		
	Eşit	2	-	-		
İleri Konuşma Becerileri	Negatif sıra	3	5.50	16.50	1.47*	.141
	Pozitif sıra	8	6.19	49.50		
	Eşit	2	-	-		
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Negatif sıra	0	.00	.00	3.06*	.002
	Pozitif sıra	12	6.50	78.00		
	Eşit	1	-	-		
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	Negatif sıra	3	2.33	7.00	2.32*	.020
	Pozitif sıra	8	7.38	59.00		
	Eşit	2	-	-		
Grupla İş Yapma Becerileri	Negatif sıra	0	.00	.00	3.20*	.001
	Pozitif sıra	13	7.00	91.00		
	Eşit	0	-	-		
Duygusal Beceriler	Negatif sıra	0	.00	.00	2.93*	.003
	Pozitif sıra	11	6.00	66.00		
	Eşit	2	-	-		
Kendini Kontrol Etme Becerileri	Negatif sıra	0	.00	.00	2.94*	.003
	Pozitif sıra	11	6.00	66.00		
	Eşit	2	-	-		
Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri	Negatif sıra	2	5.25	10.50	2.00*	.045
	Pozitif sıra	9	6.17	55.50		
	Eşit	2	-	-		
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	Negatif sıra	1	11.50	11.50	2.20*	.027
	Pozitif sıra	11	6.05	66.50		
	Eşit	1	-	-		
Yönerge Verme Becerileri	Negatif sıra	0	.00	.00	3.18*	.001
	Pozitif sıra	13	7.00	91.00		
	Eşit	0	-	-		
Bilişsel Beceriler	Negatif sıra	0	.00	.00	3.18*	.001
	Pozitif sıra	13	7.00	91.00		
	Eşit	0	-	-		

- Negatif sıralar temeline dayalı

Alt boyutlardan temel sosyal beceriler $z=2.97$, $p<.05$; temel konuşma becerileri $z=2.94$, $p<.05$; ilişkiyi başlatma becerileri $z=3.06$, $p<.05$; ilişkiyi sürdürme becerileri $z=2.32$, $p<.05$; grupla iş yapma becerileri $z=3.20$, $p<.05$; duygusal beceriler $z=2.93$, $p<.05$; kendini kontrol etme becerileri $z=2.94$, $p<.05$; saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri $z=2.00$, $p<.05$; sonuçları kabul etme becerileri $z=2.20$, $p<.05$; yönerge verme becerileri $z=3.18$, $p<.05$ ve bilişsel beceriler $z=3.18$, $p<.05$. İleri konuşma becerilerinin ise $z=1.47$, $p=.141$ ' dir.

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, 17 hafta süresince yapılan yaratıcı drama çalışmalarının çocukların sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Problem

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde yer alan alt boyutlara göre yaratıcı drama yönteminin çalışılmadığı grubun öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Uygulamaya katılmayan bireylerin deney öncesi ve sonrası sosyal becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4-3 'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılmayan bireylerin sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 4-3: Uygulamaya Katılmayan Grubun Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sontest-öntest	n	sıra ortalaması	sıra toplamı	z	p
Temel Sosyal Beceriler	Negatif sıra	0	.00	.00	.00	1.00
	Pozitif sıra	0	.00	.00		
	Eşit	13	-	-		
Temel Konuşma Becerileri	Negatif sıra	0	.00	.00	.00	1.00
	Pozitif sıra	0	.00	.00		
	Eşit	13	-	-		
İleri Konuşma Becerileri	Negatif sıra	0	.00	.00	.00	1.00
	Pozitif sıra	0	.00	.00		
	Eşit	13	-	-		
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Negatif sıra	0	.00	.00	.00	1.00
	Pozitif sıra	0	.00	.00		
	Eşit	13	-	-		
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	Negatif sıra	0	.00	.00	.00	1.00
	Pozitif sıra	0	.00	.00		
	Eşit	13	-	-		
Grupla İş Yapma Becerileri	Negatif sıra	0	.00	.00	.00	1.00
	Pozitif sıra	0	.00	.00		
	Eşit	13	-	-		
Duygusal Beceriler	Negatif sıra	0	.00	.00	.00	1.00
	Pozitif sıra	0	.00	.00		
	Eşit	13	-	-		
Kendini Kontrol Etme Becerileri	Negatif sıra	0	.00	.00	.00	1.00
	Pozitif sıra	0	.00	.00		
	Eşit	13	-	-		
Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri	Negatif sıra	0	.00	.00	.00	1.00
	Pozitif sıra	0	.00	.00		
	Eşit	13	-	-		
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	Negatif sıra	0	.00	.00	.00	1.00
	Pozitif sıra	0	.00	.00		
	Eşit	13	-	-		
Yönerge Verme Becerileri	Negatif sıra	0	.00	.00	.00	1.00
	Pozitif sıra	0	.00	.00		
	Eşit	13	-	-		
Bilişsel Beceriler	Negatif sıra	0	.00	.00	.00	1.00
	Pozitif sıra	0	.00	.00		
	Eşit	13	-	-		

Kontrol grubu sonuçları alt boyutlar bazında incelendiğinde tümünde; temel sosyal beceriler, temel konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri, ilişkiyi sürdürme becerileri, duygusal beceriler, kendini kontrol etme becerileri, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, yönerge verme becerileri, bilişsel beceriler, ve ileri konuşma becerilerinin sonuçlarının $z=.00$, $p=1.00$ olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak, yaratıcı drama çalışmalarının yürütülmediği kontrol grubunda yer alan bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde herhangi bir değişikliğin olmadığı söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Problem

Yaratıcı drama yönteminin uygulandığı programa katılan bireyler ile böyle bir programa katılmayanlar arasında, sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde yer alan alt boyutlara göre son testler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Zihin engelli bireylerden drama yönteminin uygulandığı programa katılanlarla (deney grubu), böyle bir programa katılmayanların (kontrol grubu) uygulama sonrasındaki sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde yer alan alt boyutlara göre aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4-4’de verilmiştir.

Tablo 4-4:Grupların Uygulama Sonrasındaki U-Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Temel Sosyal Beceriler	Deney	13	14.04	182.50	77.50	.718
	Kontrol	13	12.96	168.50		
Temel Konuşma Becerileri	Deney	13	15.23	198.00	62.00	.245
	Kontrol	13	11.77	153.00		
İleri Konuşma Becerileri	Deney	13	15.35	199.50	60.50	.214
	Kontrol	13	11.65	151.50		
Grupla İş Yapma Becerileri	Deney	13	16.04	208.50	60.50	.214
	Kontrol	13	10.96	142.50		
Duygusal Beceriler	Deney	13	16.85	219.00	41.00	.025
	Kontrol	13	10.15	132.00		
Kendini Kontrol Etme Becerileri	Deney	13	17.31	225.00	35.00	.011
	Kontrol	13	9.69	126.00		
Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri	Deney	13	12.62	164.00	73.00	.552
	Kontrol	13	14.38	187.00		
Sonuçlara Karar Verme Becerileri	Deney	13	17.92	233.00	27.00	.002
	Kontrol	13	9.08	118.00		
Yönerge Verme Becerileri	Deney	13	15.96	207.50	52.50	.095
	Kontrol	13	11.04	143.50		
Bilişsel Beceriler	Deney	13	16.27	211.50	48.50	.064
	Kontrol	13	10.73	139.50		
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Deney	13	9.46	123.00	32.00	.007
	Kontrol	13	17.54	228.00		
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	Deney	13	12.12	157.50	66.50	.354
	Kontrol	13	14.88	193.50		

Buna göre, 17 haftalık bir deneysel çalışma sonunda, drama yöntemlerinin uygulandığı programa katılan çocuklar ile böyle bir programa katılmayan çocukların, ölçekte yer alan alt boyutlarda duygusal becerileri $U=41.00$, kendini kontrol etme becerileri $U=35.00$ ve sonuçlara karar verme becerisi $U=27.00$, $p<.05$ arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, drama yönteminin uygulandığı programa katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara göre saldırgan davranışlarla başa çıkma becerisi hariç, tüm sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, drama yönteminin, zihinsel engelli çocukların sosyal becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

4.5. Uygulamacının Gözlemleri ve Tuttuğu Günlükler

Yaratıcı drama uygulamalarına başlandığında katılımcıların daha önce drama yaşantıları olmadığından çekingen ve kaygılı oldukları gözlemlenmiştir. İlerleyen süreçte yapılan drama uygulamalarında motivasyonlarının arttığı ve uygulamalar esnasında yaratıcı drama çalışmalarının aşamalarında (ısınma, asıl çalışma ve değerlendirme) katılımcıların lider daha yönerge vermeden, çalışmanın gerektirdiği davranışları (çember olma, dahil olacakları grupları bulma... gibi) kendiliklerinden gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Yine çalışmanın başlarında grup içerisinde yer alan katılımcıların birbirlerine mesafeli durdukları, ortak bir amaç çerçevesinde hareket edemedikleri, işbirliği düzeylerinin düşük olduğu gözlemlenmişken; ilerleyen süreçte birbirlerine olan bağlılıklarının arttığı, gereken durumlarda yardım istedikleri ve kendiliklerinden yardım ettikleri, ortak bir amaç doğrultusunda hareket ederek bir bütün olmaktan zevk aldıkları gözlemlenmiştir. Müzik eşliğinde dans etme etkinliklerinde başlangıçta katılımcıların arkadaşlarıyla birlikte dans etmekten utandıkları gözlenmişken yapılan yaratıcı drama çalışmalarında bu etkinliğe onların sevdiği müziklerle isteklilikleri doğrultusunda ağırlık verilmiş ve birbirlerini model alarak tüm katılımcıların lideri de aralarına alarak dans etmekten zevk aldıkları gözlenmiştir. Yapılan artık materyal çalışmasında (ip, boncuk, boya, midye kabuğu, el işi kağıdı, oyun hamuru, jelatin kağıdı, yapıştırıcı,...) her birine verilen malzemeyi arkadaşlarıyla paylaşarak işbirliği içinde büyük resim kağıdında sınırları belirlenmiş kuş figürünü zevkle tamamladıkları ve ortak bir ürün ortaya koymanın hazzını yaşadıkları, katılımcıların söylemlerinden ve araştırmacının gözlemlerinden anlaşılmıştır.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nde (Ek-2) yer alan becerilerden yardım etme becerisini katılımcıların kazandıkları ya da var olan becerilerini geliştirdikleri, etkinlikler esnasında istenilen beceriyi gerçekleştirmekte güçlük çeken arkadaşlarının etkinliğe katılımını desteklemek amacıyla sözel ya da fiziksel müdahalede bulundukları, böylelikle de grup içerisinde motivasyonun arttığı gözlenmiştir.

Kamera çekimleri, katılımcıların çalışmalara katılım düzeylerini, ilgilerini, çalışmaya olan dikkatlerini olumsuz yönde etkilememiştir ve katılımcılar atölye ortamında tamamen doğal davranışlar sergilemişlerdir. Uygulamaya dahil olan katılımcıların gönüllü oldukları gözlemlenmiştir.

Çalışmaya başlamadan önce ya da çalışma sonlarında katılımcıların öğretmenleri ve kurum idaresi ile yapılan görüşmelerde katılımcıların mutlu olarak çalışmadan çıktıkları ve bir sonraki uygulamayı heyecanla bekledikleri bilgisi alınmıştır. Ayrıca uygulamacıyı da kurumda gördükleri anda hemen yanına gelip ve çalışma ile ilgili sordukları sorulardan katılımcıların isteklilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişimine yaratıcı drama yönteminin etkisini belirlemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda zihin engelli bireyler ile çalışan eğitimcilere öneriler geliştirmektir. Bu amaçla yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitiminin deneklerin sosyal becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığını değerlendirilmiştir.

Sosyal becerileri Değerlendirme Ölçeği'nde yer alan temel sosyal beceriler, temel konuşma becerileri, ileri konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri, ilişkiyi sürdürme becerileri, grupta iş yapma becerileri, duygusal beceriler, kendini kontrol etme becerileri, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, yönerge verme becerileri ve bilişsel becerilerin yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilmesinin etkililiği incelenmiştir.

Araştırmada hem nicel hemde nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin yanı sıra katılımcıların becerilerini geliştirmeleri ile ilgili öğretmenlerinin ve katılımcıların görüşleri ile uygulamacının gözlemleri ve tuttuğu günlükler gibi nitel verilere de yer verilmiştir. Bundan dolayı araştırmada karma yöntem kullanıldığı söylenilebilir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, araştırmaya katılan deney grubu katılımcılarının sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülerek yaratıcı drama yönteminin sosyal becerileri geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı diğer araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (O'Doherty,1989; İpek,1998; Kaf,1999; Freeman, Sullivan ve Fulton,2003; Akfırat,2004; Eldeniz Çetin,2005; Çoban,2007; O'Neill,2008; Ceylan,2009).

O'Doherty (1989), down sendromlu 30 çocukla drama yönteminin ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri üzerindeki etkililiğini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada yöntemin etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda yapılan araştırma da yetişkin zihin engelli bireylerinde hedef sosyal beceriler alt boyutlarında yer alan ilişkiyi başlatma ve ilişkiyi sürdürme becerilerinde artış gözlenmesi, bu iki araştırmanın da bu nokta da örtüştüğünü göstermektedir.

Sosyal beceri öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar içerisinde, zihinsel engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişimine yaratıcı drama yönteminin etkililiğini araştıran İpek (1998)'in, araştırmasında kurallı oyun (grup oyunları), paylaşma, sorumluluk alma, grup oyunlarına yetişkin liderliğinde uyma, grup oyunlarına büyük çocuk liderliğinde uyma, işbirliği yapma, yardım etme, yardım isteme, duygularını uygun biçimde ifade etme, sıra bekleme ve seçim yapma becerileri yer almıştır ve belirlenen sosyal becerilerde ilerlemeler kaydedildiği belirlenmiştir.

Eldeniz Çetin (2005)'in araştırmasında da, sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (7-11 yaş) kullanılmış, ön test ve son test verileri t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda temel beceriler, temel konuşma becerileri, ileri konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri, ilişkiyi sürdürme becerileri, grupla iş yapma becerileri, duygusal beceriler, kendini kontrol etme becerileri, yönerge verme becerileri ve bilişsel beceri düzeylerinde dramanın etkili olduğu görülmüştür. Eldeniz Çetin (2005)'in elde ettiği bulgular ile yapılan araştırma alt boyutlar bazında karşılaştırıldığında ileri konuşma becerileri dışında diğer tüm alt boyutlarda paralellik göstermektedir. Araştırmanın deney grubu verilerinde, ileri konuşma becerilerinin

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'ne göre $p=.141$ olmasının katılımcılar arasında ifade edici dil becerileri açısından yetersizlik gösteren bireylerden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

O'Neill (2008)'in çalışmasında, iki özel gereksinimli çocuğun da yer aldığı erken çocukluk dönemi sınıfında sosyal uyuma teşvik amacıyla hikaye anlatımında yaratıcı drama çalışmaları uygulanmış ve özel gereksinimli çocuklar da dahil olmak üzere yaratıcı drama uygulamalarının hikaye anlatımında etkili olduğu ve sosyal uyum becerilerinde teşvik edici bir yol çizdiği belirlenmiştir. Bu araştırma için hazırlanan drama oturum planlarında yer alan canlandırma aşamalarında da hikaye etkinliklerine yer verilmiş ve yaratıcı dramanın hikayenin anlatımında, tamamlanmasında ve canlandırılmasında etkili olduğu ve uyum içinde hareket etmeyi destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Bu iki araştırma bulguları da yaratıcı dramanın hikaye anlatımında etkili olduğunu göstermektedir. Bayhan (1995), zihin engelli çocukların drama uygulamalarında başarı sağlayabilmeleri için kullanılan hikayelerin açık, anlaşılır ve basit olmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Hikayelerin seçiminde katılımcıların alıcı dil ve ifade edici dil becerileri dikkate alınarak kullanılan dilin açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir.

Yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal beceri gelişimlerine yaratıcı drama yönteminin etkisinin incelendiği bu araştırmanın bulgularının O'Doherty(1989), İpek (1998), Eldeniz Çetin (2005) ve O'Neill (2008)'in çalışma bulgularıyla örtüştüğü ve yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerini geliştirme de yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu savunulabilir.

5.2 Sonuçlar

Bu araştırmada; yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkisi belirlenip elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılarak alt problemlere ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara göre;

1. ‘Yaratıcı drama yönteminin uygulandığı programa katılan bireyler ile böyle bir programa katılmayanlar arasında, sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde yer alan alt boyutlara göre ön testler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ alt problemine ilişkin; anlamlılık düzeyi $p<.05$ ’e göre bakıldığında, uygulama öncesi deney grubu ve kontrol grubu arasında alt boyutlar bazında yönerge verme becerileri ve ilişkiyi başlatma becerileri dışındaki beceriler arasında fark gözlenmemiştir.
2. ‘Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde yer alan alt boyutlara göre yaratıcı drama yöntemiyle çalışıldığı grubun öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ alt problemine ilişkin; İleri konuşma becerileri dışındaki tüm becerilerde anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. İleri konuşma becerilerinde farkın olmaması katılımcılar arasında ifade edici dil becerileri açısından yetersizlik gösteren bireylerin oluşundan kaynaklı olduğu düşünülmektedir.
3. ‘Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde yer alan alt boyutlara göre yaratıcı drama yönteminin çalışılmadığı grubun öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ alt problemine ilişkin; yaratıcı drama çalışmalarının yürütülmediği kontrol grubunda yer alan bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde tüm alt boyutlarda herhangi bir farklılık görülmemiştir.
4. ‘Yaratıcı drama yönteminin uygulandığı programa katılan bireyler ile böyle bir programa katılmayanlar arasında, sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinde yer alan alt boyutlara göre son testler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’

alt problemine ilişkin; 17 haftalık bir deneysel çalışma sonunda, drama yöntemlerinin uygulandığı programa katılan bireyler ile böyle bir programa katılmayan bireylerin, ölçekte yer alan alt boyutlardan duygusal becerileri, kendini kontrol etme becerileri ve sonuçlara karar verme becerisi, $p<.05$ arasında anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, drama yönteminin uygulandığı programa katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara göre saldırgan davranışlarla başa çıkma becerisi hariç, tüm sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişimine yaratıcı drama yönteminin etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın bulguları incelendiğinde bu araştırmanın çalışmada yer alan bireylere katkı sağladığı düşünülebilir. Ayrıca eğitimcilerine ve ailelerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Zihin engelli bireyler için hazırlanan sosyal beceri eğitim programlarında yaratıcı drama çalışmalarına daha fazla ağırlık verilebilir.
- Yaratıcı drama yöntemi ile sosyal beceri eğitim programı çalışılmadan önce katılımcıların drama yaşantıları gözden geçirilerek, sadece yaratıcı drama oturumları düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilebilir.
- Yaratıcı drama uygulamaları sırasında daha fazla sayıda materyal ve görsel uyaran sunulabilir.
- Yaratıcı drama uygulamaları Özel Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde uygulanmış olup, katılımcılarla farklı ortam ya da atölyelerde de uygulama yapılarak çalışılan sosyal becerilerin genellenebilirlik düzeyine bakılabilir.

5.3.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Zihin engelli bireylere sosyal beceri öğretim programlarında yaratıcı drama yöntemi ile farklı öğretim yöntemlerinin etkililiği karşılaştırılabilir.
- Zihin engelli bireylere yaratıcı drama yöntemi kullanılarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programları farklı yaş gruplarına uygulanabilir.
- Yaratıcı drama uygulamalarının ardından katılımcıların ailelerinden görüş alınarak, katılımcıların edindikleri ya da geliştirdikleri sosyal becerileri farklı ortamlarda karşılaştıkları durumlarda sergileme düzeyleri hakkında bilgi alınabilir.
- Farklı engel gruplarının sosyal beceri öğretim programlarında yaratıcı drama uygulamalarına yer verilebilir.
- Farklı beceri alanlarında da yaratıcı drama uygulama oturumları kullanılabilir.
- Hazırlanan öğretim programlarında yaratıcı drama yöntemini kullanmayı düşünen uygulayıcının bu yöntemle ilgili gereken eğitimi alarak uygulama yeterliliğini edinmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adak A., İvrendi A. B. ve Kapıkıran N. A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(19), 19-28.
- Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-28.
- Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı drama H.Ö. Adıgüzel (ed.) *Eğitimde yeni bir yöntem ve disiplin: yaratıcı drama* (ss.203-222) İçinde. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı drama H.Ö. Adıgüzel (ed.) *Yaratıcı dramanın geleceği? Neler planlanabilir?* (ss.160-168) İçinde. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı drama H.Ö. Adıgüzel (ed.) *Yaratıcı drama* (ss.258-263) İçinde. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Akçamete, G. ve Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 61-77.
- Akfırat, F. (2002). İlköğretimde drama ve tiyatro Türkiye 4.drama liderleri buluşması ve ulusal drama semineri N. Aslan (ed.), *Bireysel farklılıkları olan çocuklar için drama lideri farklılıklar yaratabilir: ilköğretimde engelli çocuklarla yaratıcı drama* (ss.45-56) İçinde. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.

- Akfirat, F. Ö. (2004). *Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerine gelişiminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akfirat, F. Ö. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-59.
- Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi öğretmen el kitabı* (4.Baskı). İstanbul: Özgür yayınları.
- Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi anne-baba el kitabı* (4.Baskı). İstanbul: Özgür yayınları.
- Akman, B. ve Gülay, H. (2009). *Okulöncesi dönemde sosyal beceriler* (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alakır, A. (2006). *Büyük iş merkezlerinin ilköğretim çağındaki çocukların sosyalleşmesine ve sosyal beceriler geliştirmelerine katkıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alevcan, S. (2005). *Drama uygulamaları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Alder, H. (2004). *Yaratıcı zeka* (çev. M. Zaman ve C. Avşar). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Allen, K. E. ve Cowdery G. E. (2009). *The exceptional child, inclision in early childhood education* (6. edition). United States of America: Thomson Delmar Learning.

- Annarella, L.A. (1992). Creative drama in the classroom. *Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 391 206).*
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okulöncesi eğitimde oyun.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aslan, N. (1997). Eğitimde alternatif bir yöntem: yaratıcı drama. *Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Üç Aylık Yayını*, 1, 2-9.
- Aslan, N. (2007). Drama kavramları N. Aslan (ed.), *dramada dört temel kavram, dört temel teknik: rol oyunu, doğaçlama, dramatizasyon ve oyun* (ss.35-37) İçinde. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
- Auerbach, S. (2008). *Anne babalar için çocuk yetiştirmede oyunun önemi* (çev. M. M. Açıkan). İstanbul: Yakamoz Yayınları.
- Avcıoğlu, H. (2007). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi* (3.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2008). *Sosyal beceri eğitimi.* Ankara: Asal Yayınları.
- Battalio R. ve Stephens J. T. (2005). Social skills training: teacher practices and perceptions. *Beyond Behavior*, 15-20.
- Bayhan, P. (1995). Zihinsel özürlü 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. ve Yükselen, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklarda drama modelleri ve oyun. *Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3-4), 45-57.

- Beelmann A. ve Lösel F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema Universidad de Oviedo*, 18(3), 603-610.
- Berler E.S., Gross A.M. ve Drabman R.S., (1982). Social skills training with children: proceed with caution. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15(1), 41-53.
- Bowe F. G. (2007). *Early childhood special education, birth to eight* (4.edition). United States of America: Thomson Delmar Learning.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (çev. İ. D. E. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Candarelle P. ve Merrell K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Carlsmith J. M., Freedman J. L. ve Sears D. O. (2003). *Sosyal psikoloji* (çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- Carlson, E., Daley, T., Bitterman, A., Heinzen, H., Keller, B., Markowitz, J. ve Riley, J. (2009). Early school transitions and the social behavior of children with disabilities: selected findings from the pre-elementary educational longitudinal study. *Washington: Institute of Educational Sciences (IES), National Center for Special Educational Research*.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin*

etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Cheung L. C. C., Tsang H. W. H. ve Tsui C.U. (2006). A job-specific social skills training program for people with severe mental illness: a case study for those who plan to be a security guard. *Journal of Rehabilitation*, 72(4), 14-23.

Crick N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67(5), 2317-2327.

Cumming, T.M. (2010). Using technology to create motivating social skills lesson. *Intervention in School and Clinic*, 45(4), 242-250.

Çadır, D. (2008). *Zihin Engelli öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çakır, S. (2006). *Zihinsel engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla sosyal beceri öğretiminin etkililiğinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çam, F. ve Kara, Y. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 145-155.

Çelik, N. (2007). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çetin, G.Ç. (2006). *Etkinliklerle müzik öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çifci İ. ve Sucuoğlu B. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihin engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Çifci İ. ve Sucuoğlu B. (2005). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi* (5.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çoban, E. Ç. (2007). *Sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 155-174.
- Davison, G.C. ve Neale, J.M. (2004). *Anormal psikolojisi* (çev. İ. Dağ). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Decoufle, P. ve Boyle, C.A. (1995). The relationship between maternal education and mental retardation in 10-year-old children. *Elsevier Science, AEP*, 5(5), 347-353.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dökmen Ü. (2007). *Sosyometri ve psikodrama* (7.Baskı). İzmir: Sistem Yayıncılık.
- DSM-IV-TR (2005). *Tanı ölçütleri* (çev. E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

- Edmiston, B. (1999). Acting in classroom drama: a critical analysis. *Research in Drama Education*, 4(1), 137-143.
- Edmiston, B. (2007). The mantle of the expert. *Approach to education*, <http://www.mantleofexpert.com/studying/articles.php>
- Eldeniz, M. Ç. (2005). *Zihin engelli öğrenciler için hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elliott S. N., Sheridon S. M. ve Gresham F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: a case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27, 197-222.
- Elliott S.N. ve Busse R.T. (1991). Social skills assesement and intervention with children and adolescents. *School Psychology International*, 12, 63-83.
- Emecen, D. D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eratay, E. (2010). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç (ed.), *öğretmenlik programları için özel eğitim* (ss.170-197) İçinde. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Erbay, F. (2009). *Ana sınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Eripek, S. (1996). *Zihin engelli çocuklar*. 2. Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eripek, S. (2003). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. A. Ataman (ed.), *Zeka geriliği olan çocuklar* (ss.153-171) İçinde. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eripek, S. (2005). *Zeka geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Fisher K. ve Haufe T. (2009). *Developing social skills in children who have disabilities through the use of social stories and visual supports*. Masters of Arts in Teaching and Leadership, Chicago, Illinois: Saint Xavier University.
- Freeman G.D., Sullivan K. ve Fulton C.R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *Journal of Educational Research*, 96(3), 131-139.
- Furman, L. (2000). In support of drama in early childhood education, again. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 173-178.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim de sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 41 – 54.
- Genç, N. (2006). Drama ve tiyatro N. Aslan (ed.) *oyun ve drama (dramada oyun, oyunda drama)* (ss.101-112) İçinde. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
- Gönen, M. ve Dalkılıç N.U. (2003). *Çocuk eğitiminde drama, yöntem ve uygulamalar* (6.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Gönen, M. (2007). Dramaya merhaba. N.Aslan (ed.), *Çocuk eğitiminde drama yönteminin kullanılması* (ss.17-23) İçinde. Ankara: Oluşum Yayınları.

- Green K.D. ve Forehand R. (1980). Assessment of children's social skills: a review of methods. *Journal of Behavioral Assessment*, 2(2), 143.
- Gresham, F. (1981). Social skills training with handicapped children: a review. *American Educational Research Association*, 51(1), 139-176.
- Hocaoğlu, A. Y. (2009). *Zihinsel engelli ergenlerin okul içi sosyal yeterlilik düzeyleri ve davranış problemleri ile anne-babaların sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlhan, A.Ç. (2006). Yaratıcı drama H.Ö. Adıgüzel (ed.) *ilköğretimde değişen yapı ve sanat eğitimi* (ss.423-432) İçinde. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- İpek, A. (1998). *Eğitimde dramanın zihin engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Jones, R.N., Sheridan, S.M. ve Binns, W.R. (1993). Schoolwide social skills training: providing preventive services to students at-risk. *Published in School Psychology Quarterly*, 8(1), 57-80.
- Kaf, Ö. (1999). *Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, H. (2008). *Adana ilindeki eğitilebilir zihin engelli çocukların sosyal gelişim özelliklerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

- Karayılmaz, D . (2008). *Ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kazdin, A.E. ve Matson, J.L. (1981). Social validation in mental retardation. *Applied Research in Mental Retardation*, 2, 39-53.
- Kıral B. ve Kıral E. (2011). Karma araştırma yöntemi (mixed research design). *Second International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, www.iconte.org
- Kolb S. M. ve Maxwell C.H. (2003). Critical social skills for adolescents with high incidence disabilities: parental perspectives. *Council for Exceptional Children*, 69(2), 163-179.
- Komisyon, (2000). *Sesli Kitaplar Dizisi Kavramlar-1 Duygularım*. İstanbul: Pati Eğitim Gereçleri.
- Konat, B. (2004). *Sonra ne olmuş? Biz hikayeyi başlattık...* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Lipman, L. (2010). *Creative drama and creative movement in Montessori elementary education*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of arts in liberal studies. New York: Empire State College State University.
- Locke, J. ve Ossont S. (2007). ‘Playing’ stories, creative drama and children’s literature. *Exploring Language Arts, American Library Association*, 43-48.
- Maag J.W. (2006). Social skills training for students with emotional and behavioral disorders: a review of reviews. *Behavioral Disorders, PreQuest Psychology Journals*, 32(1), 5-17.

- Markel, K.S. ve Barclay, L.A. (2009). Addressing the underemployment of persons with disabilities: Recommendations for expanding organizational social responsibility. *Employ Respons Rights Journal*, 21, 305-318.
- McLoughlin, J.A. ve Lewis, R.B. (1997). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlemesi* (çev. F. Erbay). A. Ataman (ed.), Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Merrel, K.W. (2001). Assessment of children's social skills: recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality, Lawrence Erlbaum Associates*, 9(1&2), 3-18.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31.05.2006-26184 Sayılı *Resmi Gazete*.
- Morris, S. (2002). Promoting social skills among students with nonverbal learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 34(3), 66-70.
- O'Doherty, S. (1989). Play and drama therapy with the down's syndrome child. *The Arts in Psychotherapy*, 16, 171-178.
- O'Neill, B.E. (2008). *Storytelling and creative drama: a dynamic approach to inclusive early childhood education*. Approved by the Committee on the Degree of Doctor of Education. Columbia University.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının altı yaş grubu çocukların, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Okvuran, A. (2006). Yaratıcı drama. H.Ö. Adıgüzel (ed.), *Çağdaş insanı yaratmada yaratıcı drama eğitiminin önemi ve empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi* (ss.287-300) İçinde. Ankara: Naturel Yayıncılık.

- Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve oyun terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94 – 100.
- Önder, A. (2007). *Yaşayarak öğrenme için yaratıcı drama, kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri* (7.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E. (2006). Yaratıcı drama. H.Ö. Adıgüzel (ed.), *Okulöncesi öğretmeninin niteliğinin geliştirilmesinde yaratıcı drama eğitiminin rolü* (ss.123-126) İçinde. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E. (2006). Yaratıcı drama H.Ö. Adıgüzel (ed.) *Okulöncesi işitme engelli çocukların kaynaştırılmasında yaratıcı drama eğitiminin kullanılması* (ss.154-159) İçinde. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 163-179.
- Özmen, R.G. (2000). *6-8 yaş çocukları için okuduğunu anlama seti*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Özokçu, O. (2008). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihinsel engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, A. (2007). Dramaya merhaba. N.Aslan (ed.), *Yaratıcı drama ve müzik* (ss.37-41) İçinde. Ankara: Oluşum Yayınları.
- Panek, P.E. ve Jungers, M.K. (2007). Effects of age, gender, and causality on perceptions of persons with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 125-132.

- Panek P.E. ve Smith J.L. (2005). Assesement of terms to describe mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 565-576.
- Patterson G. R., Debaryshe B. ve Ramsey E. (1990). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Raver, S. A. (2009). *Early childhood special education-0 to 8 years*. New Jersey Columbus, Ohio: Pearson Education.
- Richardson R. C., Myron S. P. ve Tonelson S. (2009). Teaching social and emotional competence in early childhood. *International Journal of Special Educational*, 24(3), 143-149.
- Rowitz, L. (1974). Social factors in mental retardation. *Soc. Sci.&Med*_, 8, 405-412.
- Sağlam, T. (2004). Dramatik Eğitim : Amaç mı? Araç mı?. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Tiyatro Bölümü Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17, 4 – 21.
- Sağlamöz, G. (2006). Yaratıcı drama. H.Ö. Adıgüzel (ed.), *Bir eğitim yöntemi olarak drama* (ss. 89-102) İçinde. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler, kim kimi nasıl etkiler?* (1.Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- San, İ. (1985). Sanat ve yaratıcılık eğitimi olarak tiyatro. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18(1-2), 99-112.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.

- San, İ. (1991). Yaratıcı drama, eğitsel boyutları. *İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Kongresi*, 558-564.
- San, İ. (2006). Yaratıcı drama. H.Ö. Adıgüzel (ed.), *Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama* (ss.342-363) içinde. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Sands D.J., Kozleski E.B. ve French N.K. (2000). *Inclusive education for the 21st century, a new introduction to special education*. United States of America: Wadsworth Thomson Learning.
- Sargent, L.R. (1998). *Social skills for school and community: systematic instruction for children and youth with cognitive delays. Division on Mental Retardation-The Council for Exceptional Children*. Colorado: Harrison School District Colorado Springs.
- Sarı, E. (2007). *Ana sınıfa devam eden 5-6 yaş çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sazak, E. (2003). *Zihin engelli bireyler için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seevers R.L. ve Jones- Blank, M. (2008). Exploring the effects of social skills training on social skill development on student behavior. *National Forum of Special Educational Journal*, 19(1), 1-8.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (8.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Seven, S. (2006). *Altı yaş çocukların sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Simons R. L., Whitbeck L. B., Conger R. D. ve Conger K. J. (1991). Parenting factors, social skills, and value commitments as precursors to school failure, involvement with deviant peers, and delinquent behavior. *In Journal of Youth and Adolescence*, 20,6, 645-664.
- Skoulos, V. ve Tryon, G.S. (2007). Social skills of adolescents in special education who display symptoms of oppositional defiant disorder. *American Secondary Education*, 35(2), 103-115.
- Smith T.E.C., Polloway E.A., Patton J.R. ve Dowdy C.A. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (5. edition). United States of America: Pearson Education.
- Sucuoğlu, B. (2009). Zihinsel engelliler ve eğitimleri B. Sucuoğlu (ed.), *Zihinsel engelli bireylerin özellikleri* (ss. 120-177) İçinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Şad, E. D. (2007). *Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul başarılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Üstündağ, T. (2006). Yaratıcı drama H.Ö. Adıgüzel (ed.) *Günümüz eğitiminde dramanın yeri* (ss.242-249) İçinde. Ankara: Naturel Yayıncılık.

Vural, D. E. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yavuzer, H. (1984). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Yavuzer, H. (2010). *Çocuğunuzun ilk altı yılı* (25.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri el kitabı* (1.Baskı). Ankara: Asil Yayınları.

EKLER

Ek-1: Drama Oturum Planları.....	149
Ek-2: Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ).....	188
Ek-3: Yaratıcı Drama Uygulamaları Güvenirlik Formu	193
Ek-4: Derslerden Örnek Fotoğraflar.....	194
Ek-5: MEB Uygulama İzni.....	197
Ek-6 : Etik İlkelerine Uyulduğuna İlişkin Metin.....	198

EK-1 Drama Oturum Planları

Oturum No.: 1

Grup: Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğrencileri

Lider: Derya KAYA

Çalışmanın Adı : ‘Şapka’

Materyaller: Karton şapka, ip yumağı, müzik cd.si, teyp

Yaş Grubu: Yetişkin Zihinsel Engelli Bireyler

Süre: 1 saat

Hedef / Kazanım:

- Başkalarıyla etkileşim halindeyken (başkalarıyla konuşurken, dinlerken) göz kontağı kurar.
- Konuşmayı başlatır.
- Konuşmayı sürdürür.
- İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.
- Grup faaliyetlerine katılır.
- Gerektiğinde başkalarınca verilen sözel yönergelere uyar.

Teknikler: Oyun, doğaçlama, lider rolde, rol oynama

Isınma/Hazırlık: “Lider gruba, hep beraber el ele tutuşalım.” Tüm grup el ele tutuşur ve çember olurlar. “Lider katılımcılara vücutlarının her hangi bir yerini kullanarak, herkes bir hareket ile birlikte kendi ismini söyleyecek” der ve lider katılımcılara model olup bir hareketini yaparak adını söyler. Tüm katılımcılar hareketleri ile adlarını söyleyene kadar oyun sürer.

Ardından lider katılımcılara bir şapka gösterir ve “şapkayı kimin başına takarsam, hep beraber o arkadaşımızın adını söyleyerek onun hareketlerini yapacağız” der. Lider tüm katılımcıların başına şapkayı takar ve böylelikle tüm katılımcıların ismi söylenmiş ve hareketi yapılmış olur.

Canlandırma: Lider katılımcılara, herkese sırayla isim vereceğini söyler ancak katılımcıların verilen ismi unutmaması gerektiğini vurgular ve katılımcıları sırayla ‘ ev, okul, ev, okul’ şeklinde adlandırır. Ardından ‘kimler ev? ellerini kaldırsınlar’ der ve ‘evlerin alanda gösterdiği yere geçmelerini ister.’; sonrasında ise katılımcıları 2’li eş olacak şekilde düzenler.

Ardından lider, ‘evet, evler ve okullar bir arada, evlere dönerek siz evinizdesiniz, hazırlandınız, birazdan okula gideceksiniz ve bugün okula yeni arkadaşlarınız gelecek, onlarla okul bahçesinde karşılaşacaksınız, daha önce bu arkadaşlarınızı hiç görmediniz, der ve okullara dönerek; sizler bu okula yeni geldiniz, daha zil çalmadı ve bahçede geziyorsunuz, şeklinde söyledikten sonra evlere, ‘hadi okula’ diyerek katılımcıların, 2’li tanışma, canlandırmalarını ister. Gerektiğinde lider role girerek model olur. 2’li gruplar bitirdikten sonra, lider el ele tutuşarak çember olmalarını ister katılımcıların ve bir ip yumağı gösterir. <iletişim ağı>

Lider “ipi birbirinize atarken kime atmak istiyorsak onun adını söyleyerek atıyoruz, ancak ipin ucunu bırakmıyoruz”; açıklamasını yapar; oyunun birinci kısmı bittikten sonra ipi sarma kısmında ise kendinizi tanıtarak sarılacağını belirtir. Lider gerektiğinde fiziksel yardım vererek, model olarak ya da sözel ipucu ile katılımcıları destekler.

Değerlendirme: Lider, katılımcılara ‘Çalışmayı sevdiniz mi?’, ‘En çok hangi çalışma konusu hoşunuza gitti?’, şeklinde sorular sorar ve tüm grup alkışlanarak, katılımcılara teşekkür edilir.

En son lider hareketli bir şarkı açarak katılımcılar ile birlikte müzik eşliğinde dans ederek çalışma sonlandırılır.

Oturum No.:2

Grup: Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğrencileri

Lider: Derya KAYA

Çalışmanın Adı: ‘Bizim Oyuncağımız’

Materyaller: Çanta, oyun hamurları

Yaş Grubu: Yetişken Zihinsel Engelli Bireyler

Süre: 1 saat

Hedef / Kazanım:

- Başkalarıyla ilişkilerinde, karşısındakine duygularını aktarmak için bedensel teması kullanır (ellerini tutma, kollarını tutma vb.).
- Konuşmayı başlatır.
- Konuşmayı bitirir.
- Konuşmayı bitirdikten sonra yeniden başlatır.
- Başkaları ile konuşurken konuşmanın içeriğine uygun geri bildirimde bulunur.
- Başkalarıyla gerektiğinde işbirliği yapar.
- Tanıdığı kişileri başkalarıyla tanıştırır.
- Grupta iş bölümüne uyar.
- Grupta sorumluluğunu yerine getirir.

Teknikler: Oyun, doğaçlama, rol oynama

İsinma/Hazırlık: Lider, ‘bugün hava çok güzel, parka gezmeye çıktık’ der ve katılımcılara model olmak adına yürümeye başlar. ‘Yavaş yavaş yürüyoruz, aaa... park bugün çok kalabalık, ne kadar çok arkadaş var burada, haydi karşımıza çıkan arkadaşlara elimizi uzatarak ‘merhaba, benim adım..., senin adın ne?’ diye soralım. Bakalım kim en çok arkadaşla tanışıp, onların ismini öğrenecek.

arkadaşlarla da tanışalım, onlara da ismimizi söyleyelim', der ve katılımcıların dörderli gruplar haline gelmelerini sağlar. 2'li grupların arkadaşlarını 4'erli gruplar haline geldikten sonra diğerlerine tanıştırmalarını ister.

Canlandırma: Lider, katılımcı sayısı dörderli olan her gruba, diğer gruplardan ayrı, mekânda istedikleri yerde oturabileceklerini söyler. Gruplar yerlerini belirleyip oturduktan sonra, lider eline bir çanta alır ve bu çantanın içinde her gruba ait bir malzemenin olduğunu söyler ve grupların yanına giderek her grubun önüne bir oyun hamuru koyarak beklemlerini söyler. Liderin, oyun hamurlarını açabilirsiniz yönergesi ile gruplar çalışmalarına başlarlar. Lider gerekirse gruplara sözel ipucu vererek ya da model olarak yardımcı olur. Yeterli süre verildikten sonra her grubun yaptığı oyuncak, mekânda belirlenen bir alana konulur ve sırası ile her grubun o alana giderek yapılan oyuncakları dokunmadan/uygun şekilde incelemeleri istenir.

Ardından lider, her grubun oyuncaklar arasından bir tanesini alarak, kendi gruplarının yaptığı değil, o oyuncakla nasıl oynayacaklarına dair, oyuncağı da kullanarak, bir canlandırma yapmalarını ister. Gruplar izlendikten sonra alkışlanır ve teşekkür edilir.

Değerlendirme: Lider, 'ama biz oyuncakların isimlerini bilmiyoruz, oyuncaklarımızın ismi ne olabilir?, yaptığınız oyuncakları kime vermek isterdiniz? Neden? ...' şeklinde sorular sorar.

Ardından lider, katılımcılar ile birlikte oyuncaklarının fotoğraflarını çeker. Çalışma sonunda tüm grupların oyuncakları etrafında el ele tutuşarak çember oluşturmaları istenir, hep beraber katılımcılar alkışlanarak çalışma sonlandırılır.

Oturum No: 3

Grup: Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğrencileri

Lider: Derya KAYA

Çalışmanın Adı: ‘Yaramaz Balıklar’

Materyaller: Kartondan yapılmış kuyruklar, çeşitli balık resimleri, pastel boya, sınırlı alan boyama balık resmi, bant, balıklı çıkartmalar

Yaş Grubu: Yetişkin Zihinsel Engelli Bireyler

Süre: 1 saat

Hedef/Kazanım:

- Tanıdıkları kişilerle karşılaştığında gülümser.
- Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.
- Oynanmakta olan oyuna katılır.
- Kurallara uymadığında ortaya çıkan sonuçları kabul eder.
- Başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılar.
- Başkalarını rahatsız etmekten kaçınır.

Teknikler: Oyun, lider rolde, yarım bırakılmış materyal (sonra ne olmuş), doğaçlama, rol oynama

Isınma/Hazırlık: Lider, ‘oo.. bugün deniz ne kadar güzel, sıcak, hadi hep beraber yüzelim.’ der ve katılımcılara model olur. ‘Tüm balıklarda burada, ne güzel yüzüyorlar. Yüzerken karşılaştığımız balıklara merhaba diyelim ve onları kuyruğumuz ile selamlayalım, Evet yüzmeye devam ediyoruz, bu seferde karşılaştığımız balıkları hem kuyruğumuz ile selamlayalım hem de onlara gülümseyelim.’ (Çalışma öncesi lider, tüm katılımcılara belden bağlanacak şekilde kartondan yapılmış kuyruklar takar.) (yine çalışma öncesi atölyenin duvarına çeşitli balık resimleri lider tarafından asılır.)

Tüm grup el ele tutuşur, tek dizi halinde lider grubu 2’ye ayırır. Her grubun önüne bir engel (kaya, taş) koyar ve tüm balıkların bir arada olduğunu, en öndeki balığın ise sürünün lideri olduğunu söyler. Sürünün lideri, kayanın etrafında koşup, 2. balığın önüne gelir ve ona poposuyla (kuyruğunu) salladıktan sonra 2 . balık sürünün

liderinin belinden tutarak engelin etrafında dolaşıp, bu sefer 3. balık... şeklinde oyun yarışma halinde devam eder ve tüm grup alkışlanır.(lider, yarışma esnasında kurallara uyulması gerektiğini ve önemini açıklar.)

Canlandırma: Bu kalabalıkta lider deniz anası/en büyük balık olarak 2. balık sürüsünün yanına gider ve onlara bir şey anlatacağını söyler. ‘... adında bir çocuk varmış. Bu çocuk sürekli yediği şeylerin kağıtlarını, kabuklarını denize atarmış. Bir gece bir rüya görmüş ve uyandıktan sonra, rüyasında ne gördüyse bilmiyorum, bir daha hiç denizi kirletmemiş. Düşünüyorum ama bulamadım, sizce ... rüyasında ne görmüş olabilir? Ben çok merak ediyorum.’ şeklinde anlattıktan sonra katılımcılara sorular yöneltir. Gerekğinde sözel ipucu verir ve ardından grupların canlandırmalarını ister. Gruplar izlendikten sonra alkışlanır.

Değerlendirme: ‘Eğer... burada olsaydı ona ne söylemek isterdiniz?’ Şeklinde lider katılımcılara sorar.

Ardından lider her katılımcıya üzerinde balık resmi olan sınırlı alan boyama kağıtları ve pastel boyalar vererek boyamalarını ister, boyamalar tamamlandığında lider katılımcılar ile birlikte boyamalara çeşitli balık çıkartmaları yapıştırarak (çok güzel boyadıkları için) duvara asılır ve çalışma sonlandırılır.

Oturum No.:4

Grup: Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğrencileri

Lider: Derya KAYA

Çalışmanın Adı: ‘Lütfen, Kurtar Beni’

Materyaller: Müzik cd.si, teyp, evcilik seti, kağıt, boya, kalem

Yaş Grubu: Yetişken Zihinsel Engelli Bireyler

Süre: 1 saat

Hedef / Kazanım:

- Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.
- Bir şey istediğinde ‘lütfen’ sözcüğünü kullanır.
- Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.

Teknikler: Oyun, doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon

Isınma/Hazırlık: Lider, grubun çember olmasını ister ve ‘kimden başlayalım?’ şeklinde sorar. Katılımcılardan biri, sağ tarafındaki kişilerden başlayarak ‘merhaba.....’ der, sırasıyla tüm çemberi bitirdikten sonra kendi yerine geçer ve böylelikle tüm katılımcılar arkadaşlarının adlarını söyleyip ellerini sıkarak ‘merhaba’ demiş olur. Eğer arkadaşlarının adlarını hatırlayamayan katılımcı olursa, ‘senin adın ne?’ şeklinde sorması gerektiği açıklanır.

Ardından lider, ‘her katılımcının kendine bir eş bulması gerektiğini, eşini bulanın yere oturmasını ister’ ve atölyede bir başlangıç ve bitiş noktası belirler, bir katılımcıyı yanına çağırarak ‘gözünü kapatması gerektiğini kendisini bitiş noktasına kadar koluna girerek götüreceğini’ söyler, lider bu şekilde model olduktan sonra, sıra ile katılımcıların yapmasını ister. Tüm katılımcılar bitiş noktasına geldiğinde lider başlangıç ve bitiş noktasının ortasına iki engel koyar. Bu seferde diğer eşlerin gözünü kapatmasını söyler. Götürecek katılımcılarında ‘eşlerine zarar vermeden ve engellere çarpmadan götürmelerini’ ister.

Tüm katılımcılar tamamladıktan sonra lider müzik açar ve katılımcıların müzik eşliğinde dans etmelerini ister. Katılımcılar bedensel olarak da ısındıktan sonra lider müziği durdurur.

Çok eğlenceli bir oyun daha oynanacağını söyler ve bir ebe seçer (oyunun adı: lütfen, kurtar beni) katılımcılara ‘ebeden kaçmaları gerektiği’ söylenir. Ebenin eliyle dokunduğu katılımcının donması gerektiği ya da biri onu kurtarana kadar hareketsiz olduğu yerde durması gerektiği söylenir. Katılımcılara donan arkadaşlarını ancak bir şartla kurtarabileceklerini donan kişinin ebeden kaçan katılımcılardan birinin adını söyleyerek ‘Lütfen Beni Kurtar’ demesi gerektiği (Ceren, lütfen beni kurtar) belirtilir. Kurtarılmak için ‘Lütfen’ sözcüğünün mutlaka söylenilmesi gerektiği vurgulanır. Kurtaran kişide dokunarak kurtaracak ebenin yorulması halinde ya da çalışmanın akışına göre ebe sürekli değiştirilir.

Canlandırma: Lider katılımcıların ikiyeşerli eş olmalarını ister ve her grup katılımcılarına roller vererek neler yapacaklarını söyler.

- a) Anne-Çocuk: anne yemek masası hazırlarken yardım isteyecek sonra çocuğuna teşekkür edecek.
- b) Baba-Çocuk: çocuk ödevini yapamıyor, babasından yardım isteyecek, sonra babasına teşekkür edecek.
- c) Kardeş-Kardeş: çocuk yatağını toplayamıyor, ablasından yardım istiyor, sonra ablasına yardım ediyor.
- d) Öğretmen-Öğrenci: öğrenci boyamayı tamamlayamıyor, arkadaşından yardım istiyor ve sonrasında arkadaşına teşekkür ediyor.
- e) Arkadaş-Arkadaş: iki arkadaş bahçede kovalamaca oynarken biri düşüyor ve bir diğerinden yardım istiyor; ve diğeri yardımcı olan arkadaşına teşekkür ediyor.
- f) Komşu(yetişkin)-Çocuk: komşu pazardan gelmiş eşyalarını taşıyamıyor, sokakta oynayan çocuktan yardım istiyor ve sonrasında çocuğa teşekkür ediyor.

Şeklinde gruplar izlendikten sonra alkışlanarak teşekkür edilir.

Değerlendirme: Lider katılımcılara ‘bugün ki çalışmamızı sevdiniz mi, en çok hangi çalışma hoşunuza gitti, biri size yardım ettiğinde neler hissettiniz, birine yardım ederken neler hissettiniz, evde ya da okul da yardım ettiğiniz ya da yardım istediğiniz kişiler var mı, peki nasıl yardım ediyorsunuz?..’ şeklinde sorular sorar ve tüm grup alkışlanarak, katılımcılara teşekkür edilip çalışma sonlandırılır.

Oturum No. : 5

Grup: Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğrencileri

Lider: Derya KAYA

Çalışmanın Adı: ‘Çikolatalı Pasta’

Materyaller: Makas, bant, yapıştırıcı, çeşitli süsler, plastik tabak, mum ve çakmak

Yaş grubu: Yetişkin Zihin Engelli Bireyler

Süre: 1 saat

Hedef/kazanım:

- Yardıma gereksinimli kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.
- Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.
- İçinde bulunduğu sosyal ortama uygun davranışlar sergiler.

Teknikler: Oyun, doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon, lider rolde

Isınma/Hazırlık: Lider, ‘merhaba, bugün nasılsınız, herkes hazır mı?’ şeklinde katılımcılara sorduktan sonra ‘evet, çok keyifli ve güzel bir oyuna başlıyoruz, der ve oyunu (yere temas noktası) açıklar; ‘yere değme 2, şeklinde söylediğimde yerde 2 vücut kısmınız olacak, lider model olur ve 1-2-3-4, vücut kısımlarını kullanır. Sayılara göre yere temasın bireysel olarak yapılacağı belirtilir.

Ardından lider katılımcıları 4'er kişilik 3 gruba ayırır ve her gruba bir iş yapacaklarını söyler (çamaşır asma, bulaşık yıkama ve cam silme). Gruplara yapacakları işler söylendikten sonra bu işleri yapmaya tek tek başlayacaklarını ancak hepsinin birlikte bir kere yapacaklarını açıklar; çamaşır sepeti getirir, çamaşırı çıkarır, asar, mandal takar; şeklinde. Her grup ayrı ayrı izlenir ve gerektiğinde lider gruplara sözel ipucu vererek ya da model olarak destekler.

Canlandırma: Lider katılımcıları alkışlayıp el ele tutuşarak yere oturmalarını ister, ‘sizlere birer isim vereceğim ancak verdiğim isimleri unutmamanız gerekiyor çünkü çok önemli’, şeklinde söyledikten sonra katılımcılara pasta, mum, pasta, mum... şeklinde isimler verir ve ‘kimler pasta?, pastalar buraya gelsin’, der. Grubun katılımcılarına,

‘şimdi siz hep beraber bir pastaneye oturmaya geleceksiniz, orda müşterisiniz birbirinizle sohbet edeceksiniz’, der.

Diğer gruba ise (mumlar), ‘bugün bir arkadaşınızın doğum günü, ona sürpriz yapacaksınız ve doğum gününü pastanede kutlayacaksınız, ancak arkadaşınız gelmeden pastaneye gitmeli ve orayı süslemelisiniz, merak etmeyin orda garson (lider)/pastanenin sahibi size gereken yardımda bulunacak ve hazırlayacağınız alanı size gösterecek, tüm süslemeleri bitirmelisiniz, çok az vaktiniz kaldı, yetiştirmeniz gerekiyor’, der ve süslemeleri katılımcılara verir, haydi gidin kolay gelsin, der.

Diğer grup o sırada pastanede oturuyor olur, hazırlayacak olan grup geldiğinde, lider/garson onlara yer gösterir ve ‘buyrun başlayın’, der. Süslemeler takılıp yapıştırılırken, bazı katılımcılar balon şişirir, lider balonlara ip bağlama aşamasında devreye girer ve ‘vaktiniz azalıyor, yetiştiremeyeceksiniz, çabuk olun, keşke daha fazla kişi olsaydınız daha çabuk biterdi...’ gibi bir takım sözler söyleyerek, diğer grubun/pastanenin müşterilerinin gelip yardım etme teklifinde bulunmalarını (liderin sözel olarak yönlendirmesi) sağlar, tüm katılımcılar ile işler bitirilir ve mum grubu, pasta grubuna teşekkür eder.

Lider/garson çikolatalı pasta getirerek, üzerine katılımcılar ile birlikte mumlar koyar ve hep beraber üfleyerek, yerler. Ardından lider müzik açar ve hep beraber müzik eşliğinde dans edilir.

Değerlendirme: Lider, boş plastik tabakları toplayarak, katılımcıların kendiliğinden çöpe atmaya yardım etmelerini sağlar. Gruplara dönerek, ‘neden yardım ettiniz?, size yardım edildiğinde neler hissettiniz, eğer yardım etmeselerdi neler olurdu?’ gibi sorular sorar.

Ardından ‘doğum günü nedir, doğum günlerinde neler yapılır, sizin doğum gününüz ne zaman, hiç doğum günü kutladınız mı?’ gibi sorular sorarak çalışma sonlandırılır.

Oturum No.: 6

Grup: Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğrencileri

Lider: Derya KAYA

Çalışmanın Adı: 'Mutlu Kıyafetler'

Materyaller: Kirli, temiz kıyafet resimleri

Yaş grubu: Yetişkin Zihin Engelli Bireyler

Süre: 1 saat

Hedef/kazanım:

- Kıyafet temizliğine dikkat eder.
- Başkaları konuşurken dinler.

Teknikler: Oyun, gösterip yaptırma, dramatizasyon, yarım kalmış materyal, rol oynama

Isınma/Hazırlık: Lider, 'merhaba, nasılsınız?, hazır mısınız?', şeklinde katılımcılara sorduktan sonra, 'evet el ele tutuşuyoruz (geniş bir çember olunduktan sonra), tamam bırakalım ellerimizi',der.

Lider verdiği yönergeler ile birlikte katılımcılara model olur. 'Başımızı yavaşça hareket ettiriyoruz, sağa-sola-öne-arkaya; şimdi de omuzlara geçelim, omuzlarımızı öne doğru çeviriyoruz, tamam şimdi arkaya doğru çevirelim.'der.

Eller, parmaklar birbirine geçirilerek birleştirilir ve bilekten çevirerek yuvarlaklar çizilir. Daha sonra sırasıyla ayaklar bilekten çevirilir. 'Kollarımızı dirseklerimizden tutup arkaya doğru itelim. Yavaş yavaş öne doğru eğilerek belimizi esnetiyoruz. Ellerimizi biraz önceki gibi parmaklarımızı birleştirerek, yukarıya doğru esneyelim, şimdi yine ellerimizi bozmadan aşağıya doğru esnetelim.' şeklinde devam edilir.

'İki elimiz belimizde, belimizi öne doğru çevirelim; tamam şimdi yavaşça arkaya doğru çevirelim. Evet, harikasınız hareketleri çok güzel yaptınız',der; 'şimdi iyice açılalım, herkes duvarların önüne doğru gitsin, ortada kimse kalmasın', der. Katılımcılar yerlerini aldıktan sonra, lider, 'duvarlar çok kirlenmiş, haydi herkes duvarları boyasın', der ve yere eğilerek boya alma ve duvarı boyama da (kol hareketinde) gerekirse katılımcılara

model olur. Boyama esnasında lider, ‘dikkat edin, üstünüzü kirlletmeyin, boya gelmesin üstünüze’, şeklinde uyarır.

Duvarların boyanması bittikten sonra lider, ‘aa... kıyafetleriniz hep boya olmuş, yıkanması lazım; haydi pantolonumuzu, kazağımızı yıkayalım (lider model olur); Tamam çıkardık galiba, haydi sıkalım, sıkın sıkın... Şimdi silkeleyelim çamaşırlarımızı, oldu. Haydi asalım da kurusun. Aaa... bir şey unuttuk, ayakkabılarımıza da dikkat etmemişiz, ayakkabılarımız da boya olmuş, haydi silelim’, şeklinde söyledikten sonra şimdi herkes kendine bir eş bulsun, der.

Canlandırma: Lider, her ikili gruba sırasıyla bir senaryo verir ve gösterme sonrasında sorular sorar.

1. Grup (A-B): yemek yiyiyorsunuz, yiyin... elleriniz çok kirlendi, ne yapacaksınız?
2. Grup (A-B): ağaç dikiyorsunuz, bakın elleriniz hep toprak oldu,...
3. Grup (A-B): parkta oynarken bir arkadaşınızın köpeğini gördünüz, onu sevdiniz,...
4. Grup (A-B): hava çok güneşli şapka takıp dışarıya çıktınız, ama şapkanız yere düştü,...
5. Grup (A-B): oyun salonuna girerken kapı da ayakkabılarınızı çıkarıyorsunuz, çoraplarınızın kirlenmemesi gerekiyor,...
6. Grup (A-B): yolda yürüyorsunuz ancak yolun bir kısmı çamurlu,...

Lider, gruplara gerektiğinde sözel ipucu vererek ya da model olarak destekler. Gruplar alkışlanarak teşekkür edilir ve lider tüm grubu bölerek 4’er kişilik gruplar haline getirir.

1. Grup: anne-baba-çocuk-çocuk: yemek yerken çocuklardan birinin ellerini üstüne sürdüğü söylenir,...(anne, baba ya da diğer çocuğun tepkisi izlenir).
2. Grup: öğretmen-öğrenci-öğrenci-öğrenci: öğrencilerden birinin burnu aktığında, koluna sildiği söylenir,...(bu grubun yanına lider peçete bırakır).
3. Grup: anne-baba-çocuk-arkadaş: çocuk, arkadaşıyla okuldan geliyor ancak ayakkabısını çıkarırken montunu yere koyuyor,...

Gruplar izlendikten sonra alkışlanarak teşekkür edilir. Herkesin el ele tutuşarak yere oturması istenir.

Değerlendirme: Lider, ‘bugün neler yaptık?, çalışma hoşunuza gitti mi?, en çok hangi çalışmayı beğendiniz?, peki çamaşırlarımızı yıkadık, neden?, kıyafet temizliğimize dikkat etmezsek neler olur?... ‘ şeklinde sorular sorar.

Ardından lider yere kirli-temiz kıyafet resimleri koyar ve bu resimleri ayırmalarını ister. Tüm gruba teşekkür edilerek çalışma sonlandırılır.

Oturum No.: 7

Grup: Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğrencileri

Lider: Derya KAYA

Çalışmanın Adı: ‘Ali,Ağabey Oluyor!’

Materyaller: Teyp, müzik cd.si, sandalyeler, kolonya, renkli el işi kağıtları, oyun hamurları, midye kabukları, yapıştırıcı, prit, bant, ip, pamuk, renkli jelatin, makas, kaplık kağıdı

Yaş grubu: Yetişkin Zihin Engelli Bireyler

Süre: 1 saat

Hedef/kazanım:

- Eşyalarını (kalem, silgi, oyuncak vb.) başkalarıyla paylaşır.
- Başkaları konuşurken dinler.
- Gerektiğinde soru sorar.
- Kendisine soru sorulduğunda cevap verir.

Teknikler: oyun, yarım kalmış materyal, doğaçlama, sıcak sandalye

Kaynakça: Konat, B. (2004). Sonra Ne Olmuş? İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Isınma/Hazırlık: Lider, ‘merhaba çocuklar bugün ki çalışmaya hazır mısınız?’ şeklinde katılımcılarla konuşma ile başlar. Ardından, ‘ilk oyunumuz için sizin yardımınıza ihtiyacım var, bana yardım etmek ister misiniz’, şeklinde sorar ve katılımcılara mekan da olan sandalyeleri gösterdiği alana taşıyacaklarını söyler. Katılımcılar ile birlikte sandalyeler (5/6 tane, katılımcı sayısının 12/13 olmasından dolayı lider, katılımcıları 2 ayrı grup haline getirir.) düzenlendikten sonra lider ‘sandalye kapmaca oyunu oynanacağını’ söyler ve oyunu açıklar, müzik durdurulduğunda ayakta kalan katılımcı ile bir sandalye oyun alanından çıkartılır. Birinci grup oyunu tamamladığında, ikinci grup oynar ve en son iki grubun birincisi tek sandalyeyi kapmak için yarışır; bu sefer lider, ‘hepinizi alkışlıyorum çok güzel dans ederek yarıştınız, ancak yarışmanın birincisi bir ödül (kolonya) kazandı’, der ve kolonyayı kazanan katılımcıya verir. Lider kazanan katılımcının teşekkür etmesini ve kolonyayı diğer katılımcılara dökmesini (onlarla

paylaşmasını) bekler/eğer kazanan katılımcı kolonyasını kendisine de döküp, arkadaşlarıyla paylaşmazsa; lider ‘bakalım kokusunu beğenecek misin?’ şeklinde sorarak önce kendisine dökmesini sağlar ardından da ‘ne kadar güzel koktu’ şeklinde söyleyip abartarak, diğer katılımcıların da istemelerini amaçlayarak, kazanan katılımcının paylaşmasını sağlar.

Ardından lider, ‘tüm katılımcılara bir isim vereceğini ve bu isimlerin unutulmaması gerektiğini’ söyler; sırasıyla katılımcılara, ağabey, kardeş, ağabey, kardeş,... isimlerini verdikten sonra kardeşler el kaldırsın; sizler buraya gelin şeklinde onlara mekanda bir yer gösterir. Böylelikle, lider katılımcıları iki ayrı grup haline getirmiş olur.

Canlandırma: Lider, iki ayrı gruba da onlara bir öykü okuyacağını ve kendisini çok dikkatli dinlemeleri gerektiğini söyler. (Ali Ağabey Oluyor!: Bir gün Ali okuldan gelmiş; evin zilini çalmış. Annesi ve babası onu mutlu bir şekilde kapı da bekliyorlarmış. ‘Sana güzel bir haberimiz var, oğlum!’ demişler. Salona geçince, ikisi de Ali’ye sarılarak: ‘Artık ağabey oluyorsun, sana bir kardeş geliyor. Bundan böyle odanı, oyuncaklarını, kardeşinle paylaşacaksın.’ demişler. Ama Ali oyuncaklarını, odasını kimseyle paylaşmak istemiyormuş. Hatta anne ve babasını da başka bir çocukla paylaşmak istemiyormuş. Odasına gidip ağlamaya başlamış.. Tam o sırada pencereye bir kuş gelip, gagasıyla ‘tık tık’ diye cama vurmuş. Ali cama yaklaşıncı, kuş uçup bahçedeki ağacın altına gitmiş, sonra dolanıp tekrar cama gelmiş. Ali dikkatli bakınca, yerde bir yavru kuş görmüş. Zavalılık yuvadan düşmüş, çaresiz çırpınıyormuş. Ali, hemen dışarıya çıkıp, yavru kuşu almış, yuvasına geri koymuş. Birden kardeşinin de böyle minik ve güçsüz olacağı ve ağabeyine muhtaç olacağı düşüncesi aklına gelmiş... Sonra Ne Olmuş?).

Lider öyküyü okuduktan sonra iki grubun yanına ayrı ayrı giderek öyküyü kısaca özetleyerek anlatır ve sonrası ile ilgili sorular sorarak gerekirse sözel ipucu verir. Ardından her bir grubun ayrı ayrı önce öykünün, daha sonrada sonrasını canlandırmaları istenir. Sonrasında lider, gruptaki Ali’nin bir sandalyeye oturmasını ister ve katılımcılar ile birlikte Ali’ye (sıcak sandalye) sorular sorulur. Katılımcılar alkışlanarak el ele tutuşup bir çember olmaları istenir.

Değerlendirme: Ve lider her katılımcıya renkli el işi kağıtları, oyun hamurları, yapıştırıcı, midye kabukları verir ve ‘bunar sizin, şimdi hep beraber eşyalarınızı ortaya koyarak güzel bir çalışma yapacaksınız’, der ve en büyük resim kağıdına çizilmiş sınırları belli olan bir kuş resmi yere koyarak herkesin ortadaki eşyaları arkadaşlarıyla paylaşarak yapıştırma çalışmasına dahil olmasını ister. Katılımcılar çalışmayı bitirdiklerinde lider her katılımcının adını çalışmanın üzerine yazar ve duvara asılır. Katılımcılara teşekkür edilip alkışlanarak çalışma sonlandırılır.

Oturum No.: 8

Grup: Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğrencileri

Lider: Derya KAYA

Çalışmanın Adı: ‘Evde ne yok?’

Materyaller: Kesilmiş plastik bardak, yırtılmış resim, hırka ve düğmesi,

Yaş Grubu: Yetişkin Zihin Engelli Bireyler

Süre: 1 saat

Hedef/kazanım:

- Uygun olmayan davranışlar sergilediğinde ortaya çıkan sonuçları kabul eder.
- Birisine zarar verince özür diler.
- Konuşmak için başkalarının konuşmasının tamamlanmasını bekler.
- Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar.

Teknikler: Oyun, dramatizasyon, doğaçlama, rol oynama

Isınma/Hazırlık: Lider grubun çember olmasını ister ve ‘biraz sonra misafirlerimiz gelecek, evde bazı eksikliklerimiz var, onları almak için bakkala gitmemiz gerekir’ der. Katılımcılara tek tek sorar, ‘evde ne yok?’, (ekmek, süt, çay...), cevaplar geldikten sonra lider, ‘peki haydi hemen bakkala gidip alalım, yavaş yavaş yürüyerek bakkala gidiyoruz. Saatimize bakalım, bayağı geciktik, biraz acele edelim, daha hızlı yürüyelim, çok hızlı olun çabuk, misafirler gelecek ve hala bakkala gidemediniz’ der. Giderken başkalarına çarptıklarında lider, ‘dur/don’ yönergesini verir ve çarpışan katılımcılardan yola çıkarak; ‘bunlar çarpıştı, ne diyecekler birbirlerine?’ şeklinde sorar. Gerektiğinde katılımcılara sözel ipucu verir ‘özür dilerim’ demeleri gerektiğini belirtir. Lider, ‘bakkala giderken çarpıştığınız kişilere ne söyleyeceksiniz?’ şeklinde tekrar sorar ve katılımcıların hepsinden ‘özür dilerim’ cevabını bekler. Ardından, lider tekrar başlatır, ‘haydi çok az vaktiniz kaldı, bakkala çok hızlı gidin’, der ve ikili çarpışmalarda katılımcıların ‘özür dilerim’ şeklinde söylemelerini sağlar.

Canlandırma: Lider katılımcıların ikiyeşerli eş olmalarını ister ve ikili grupların her birine birer tane kısa senaryo söyleyerek rol dağılımı yapar ve sırasıyla canlandırmalarını ister. Grupların canlandırma sıraları için lider her gruba bir numara verir ve o sıra ile gruplar canlandırmalarını yapar.

1. Anne-Çocuk: kızım niye dikkat etmedin o bardağı çok seviyordum, bak kırıldı.-özür dilerim anne
2. Öğretmen-Öğrenci: öğretmenle konuşurken bağırmadan konuşmalısın ve daha dikkatli olmalısın.-özür dilerim öğretmenim
3. Arkadaş-Arkadaş: ...defterimi yırttığın için çok üzüldüm.-özür dilerim....
4. Arkadaş-Arkadaş: ayağıma bastığın için ayağım çok acıyor.-özür dilerim
5. Kardeş-Kardeş: kitabımı kaybettiğin için ödevimi yapamadım.-özür dilerim
6. Ağabey-Kardeş: yaptığım resimleri yırttığın için öğretmenim kızdı; yeni resimler yapmamı söyledi, bana yardım etmelisin.-özür dilerim ağabey
7. Arkadaş-Arkadaş: oyun oynarken dikkat etmediğin için hırkamın düğmesi koptu.-özür dilerim
8. Anne-Çocuk: muslukları açık bıraktığın için her yer ıslandı.-özür dilerim anne
9. Kardeş-Kardeş: anahtarı kaybettiğinden eve girmek için annemleri beklemek zorundayız.-özür dilerim
10. Abla-Kardeş: şemsiyemi kaybettiğin için yağmurda ıslandım.-özür dilerim abla

Gruplar ayrı ayrı izlendikten sonra alkışlanarak teşekkür edilir.

Değerlendirme: Lider, tüm grubun el ele tutuşarak bir çember olmalarını sağladıktan sonra ellerini bırakarak oldukları yere oturmalarını ister ve katılımcılara, ‘bugün ki çalışmada neler hissettiniz?, biri sizi kıracak ya da kızdıracak bir şey yaptığında size ne söylemesi gerekir?, biri sizden özür dilediğinde neler hissettiniz?, siz birilerinden özür diliyor musunuz?, hangi durumlarda/ne yapınca özür diliyorsunuz?, siz özür dilediğinizde onlar ne yapıyor/ne söylüyorlar?’, şeklinde sorular sorularak tüm katılımcılara teşekkür edilir ve çalışma sonlandırılır.

Oturum no.: 9**Grup:** Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğrencileri**Lider:** Derya KAYA**Çalışmanın Adı:** ‘Meyveli Kek’**Materyaller:** Tabak, kek, ‘Bay Mikrop’ şarkısı**Yaş Grubu:** Yetişkin Zihin Engelli Bireyler**Süre:** 1 saat**Hedef/Kazanım:**

- Daha önce neler söylendiği sorulduğunda tekrar eder.
- Başkalarına gerektiğinde sözel yönerge verir.

Teknikler: Oyun, lider rolde, rol oynama, dramatizasyon, doğaçlama**Kaynakça:** Çetin, G.Ç. (2006). Etkinliklerle müzik öğretimi. Ankara: Kök Yayıncılık.

Isınma/Hazırlık: Lider tüm grubun ‘el ele tutuşarak bir çember olmalarını ve ardından ellerini bırakarak oldukları yere oturmalarını’ ister. Daha sonra, ‘şimdi sizinle çok eğlenceli bir oyun oynayacağız, oyunumuzun adı, ‘Kulaktan Kulağa’’ der ve oyunu açıkladıktan sonra lider de oyuna katılır ve oyun oynanır. Katılımcıların isteklilik düzeyine göre oyun birkaç kere oynanabilir.

Ardından lider katılımcılara ‘bir, iki, üç, dört, bir, iki, ...’ şeklinde numaralandırdıktan sonra birlerin, ikilerin, üçlerin ve dörtlerin bir araya gelmesini ister, böylelikle tüm katılımcılar üçer kişilik gruplar haline gelmiş olacaktır.

Canlandırma: Lider her grubun yanına ayrı ayrı gidip katılımcılara roller vererek, neler yapacaklarını söyler.

1. Öğretmen-Çocuk-Anne: öğretmen çocuğa, annene söyle yarın saat 5’te okulda toplantı var gelsin, der. Çocuk gidip annesine söyler.
2. Anne-Çocuk-Komşu: bu tabağı komşumuza götür, annem kek yaptı, size de gönderdi, afiyet olsun de. Çocuk gidip komşuya söyler.

3. Baba-Anne-Çocuk: baba çocuğa, git annene söyle babam akşama patates yemeği yapsın, dedi. Çocuk annesinin yanına gider ve babasının kendisine söylediğini tekrar eder.
4. Arkadaş-Arkadaş-Arkadaş: ilk kişi ikinci kişiye, üçüncü kişiye söylemesi için,... sana yarın okula gelirken matematik defterini getirmeni söyledi, der. İkinci kişi de gidip üçüncü kişiye tekrar eder.
5. Anne-Abla-Çocuk: anne çocuğuna ablasına söylemesi için, ‘annem ablan akşam gelirken gazete alsın’ dedi, der.

Gruplar sırasıyla, önce birler ardından ikiler grubu şeklinde, ayrı ayrı izlendikten sonra alkışlanarak teşekkür edilir.

Değerlendirme: Lider katılımcılara, ‘şarkı söylemeyi sever misiniz?, ben çok severim, peki şimdi size bir şarkı öğretmemi ister misiniz?’ şeklinde sorar ve ‘şarkımızın adı ‘Bay Mikrop’’ der.

Bay Mikrop, Bay Mikrop

Beni hasta edemezsin (2 kere)

Elimi de böyle yıkıyorum

Saçımı da böyle tarıyorum

Dişlerimi fırçalarım

Erken yatarım (2 kere)

Bay Mikrop, Bay Mikrop

Beni hasta edemezsin (2 kere)

Lider, şarkının adını söyledikten sonra, ‘ben söyledikten sonra sizde şarkının sözlerini tekrar edeceksiniz ve benim yaptığım hareketlerin aynısını yapacaksınız’, der.

Lider, ‘Bay Mikrop’ şarkısının sözlerini ezgisiyle tek tek söyler ve katılımcıların şarkının sözlerini tekrar etmesini ister. Gerektiğinde katılımcılar sözel ipucu verilerek ya da model olunarak desteklenir; şarkı birkaç kez söylenir. Tüm katılımcılara teşekkür edilerek alkışlanır ve çalışma sonlandırılır.

Oturum no: 10**Grup:** Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğrencileri**Lider:** Derya KAYA**Çalışmanın Adı:** ‘Çikolata’**Materyaller:** Plastik top, plastik sepet, oyuncak kaplanmış yumurta, bilgisayar, ‘Anıl Alışverişte’ adlı öykü,**Yaş grubu:** Yetişkin Zihin Engelli Bireyler**Süre:** 1 saat**Hedef/kazanım:**

- Gereksinin duyduğunda izin ister.
- Bir gruba katılmak için grup üyelerinden izin alır.

Teknikler: Oyun, yarım kalmış materyal, doğaçlama, sıcak sandalye, rol oynama**Kaynakça:** Konat, B. (2004). Sonra Ne Olmuş? İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Isınma/Hazırlık: Lider, grubun çember olmasını ister, tüm katılımcılar yerini aldıktan sonra lider elinde plastik bir topla çembere dahil olur ve topla oynanacağını söyleyerek, ‘topu kime atıyorsak attığımız kişinin adını söyleyeceğiz’, der ve model olur. Oyun, top tüm katılımcılara gelene kadar sürdürülür. Top en son lider de kalacaktır.

Lider, yeni bir oyun daha oynanacağını ve bu oyunun adının ‘evet/hayır’ olduğunu söyleyip, katılımcılardan birini yanına çağırır ve elindeki topu göstererek, ‘sen dışarı çıkacaksın, ben topu saklayacağım, seni çağırdığımda sen topu bulmaya çalışacaksın, arkadaşların da sana yardım edecek, sen topa yaklaştığında ‘evet, evet,..’; topun olduğu yerden uzaklaştığında ise ‘hayır, hayır,..’ şeklinde söyleyecekler. Hazır mısın?’ şeklinde sorduktan sonra, katılımcı çıkar, top saklanır ve katılımcı gelip topu bulduktan sonra; lider tekrar devreye girerek oyuna ekleme yapar. Katılımcıya, ‘şimdi de sen saklamak ister misin topu?, o halde bana ‘saklayabilir miyim?’ şeklinde soracaksın’, der. Yine farklı bir katılımcı dışarı çıkar... topu arayan katılımcı bulunca, topu saklayan katılımcıya ‘saklayabilir miyim?’ şeklinde sorarak izin isteyecek ve diğer katılımcının da izin vermezse yani ‘evet’ demezse, izin vermesi sağlanır. Oyun bu

şekilde tüm katılımcılar saklayıp, bulana kadar sürer. (Dışarı çıkan katılımcının seçiminde, katılımcıların isteklilik düzeylerine göre belirlenecek.) Katılımcılar alkışlanarak teşekkür edilir.

Canlandırma: Ardından lider, tüm katılımcılara ‘bir isim vereceğini ve bu isimlerin unutulmaması gerektiğini’ söyler; sırasıyla katılımcılara ‘çikolata, şeker, çikolata, şeker...’ isimlerini verdikten sonra ‘çikolata’ ismini alanların mekan da liderin gösterdiği yere, ‘şeker’ ismini alanların ise yine mekanda kendilerine gösterildiği farklı bir yere oturmaları istenir. Ardından lider, ‘iki ayrı gruba da bir öykü anlatacağını ve kendisini çok dikkatli dinlemeleri gerektiğini’ söyler. (Anıl Alışverişte: Anıl, annesiyle markete alışverişe gitmiş. Annesi bir sepet alıp, mutfak ihtiyaçlarını almak üzere, rafların arasında dolaşmaya başlamış. Anıl’a dönüp: ‘Bak oğlum, evde anlaştığımız gibi istediklerinin arasından yalnız bir tanesini alabilirsin.’ demiş. Anıl da ‘tamam’ dercesine başını sallamış ve şekerleme reyonundan en çok sevdiği çikolatalardan bir tane alıp, annesinin sepetine atmış. Annesi alışverişe devam ederken Anıl da rafların arasında dolaşıyormuş. Birden halasının ona getirdiği ‘sürpriz yumurtaları’ görmüş. Yani; içinden oyuncak çıkan, kabuğu çikolatadan olan yumurtaları... Birden, canı o yumurtalardan almak istemiş. Bir tane alıp, gizlice annesinin sepetine koymuş. Sonra ne olmuş?).

Lider öyküyü anlattıktan sonra tüm katılımcılara öyküyü okur ve sonrasında iki grubun da yanına gidip sonrası ile ilgili sorular sorarak gerekirse sözel ipucu verir. Ardından her bir grubun ayrı ayrı önce öykünün, daha sonra da sonrasını canlandırmaları istenir. Canlandırmaların ardından lider, gruptaki Anıl’ın bir sandalyeye oturmasını ister ve katılımcılar ile birlikte Anıl’a (sıcak sandalye) sorular sorulur (sürpriz yumurtayı almak için annenden niye izin almadın?, çikolatayı neden geri bırakmadın?....gibi). Katılımcılar alkışlanarak el ele tutuşup bir çember olmaları istenir.

Değerlendirme: Ve lider bilgisayardan daha önceki oturumlarda çekilen fotoğraflara bakar ancak bu sırada katılımcılara neye baktığını söylemez ve göstermez fakat resimlere bakarken abartılı cümleler kullanır ve katılımcıların merak etmesini sağlar. Katılımcılardan ‘bakabilir miyim?’ şeklinde soran olduğunda lider sadece onu yanına çağırır ve beraber bakarlar, böylelikle katılımcılardan tek tek ‘bakabilir miyim?’ şeklinde izin alanlar çağırılır; böylelikle tüm katılımcıların, izin almayanların da diğer arkadaşlarını model alarak izin istemeleri sağlanır. Tüm katılımcılar liderin yanına izin alarak geldiklerinde lider, ‘siz bana ‘bakabilir miyim?’ dediğiniz de ne yapmış oldunuz’, şeklinde sorarak katılımcıların ‘izin aldık’ şeklinde söylemelerini sağlar.

Oturum no: 11**Grup:** Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğrencileri**Lider:** Derya KAYA**Çalışmanın Adı:** ‘Misafir’**Materyaller:** ‘Misafir’ adlı öykü,**Yaş Grubu:** Yetişkin Zihin Engelli Bireyler**Süre:** 1 saat**Hedef/kazanım:**

- Birlikte olduğu insanlara karşı hissettiği duygulara göre arasındaki mesafeyi ayarlar (uzak ya da yakın durur).
- Başkalarıyla ilgili olumsuz duygularını ifade eder.
- Başkalarıyla ilgili olumlu duygularını ifade eder.
- Arkadaşlarından farklı olan düşüncelerini söyler.
- Başkalarının kendisine karşı neler hissettiğini ifade eder.
- Gerektiğinde kendisi ile ilgili olumlu ifadeler kullanır.

Teknikler: oyun, dramatizasyon, sıcak sandalye, bilinç koridoru, rol oynama, doğaçlama**Kaynakça:** Özmen, R.G. (2000). 6-8 yaş çocukları için okuduğunu anlama seti. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Isınma/Hazırlık: Lider, ‘merhaba, hoş geldiniz, hepiniz bugün ki çalışmaya hazır görünüyorsunuz; haydi hemen alanda yavaş yavaş yürümeye başlayalım’ der, katılımcılar yürürken lider ‘don/dur’ yönergesini verip, grup durduktan sonra, ‘sizler yürürken ben olumlu sözler söylediğimde zıplayacak, olumsuz sözler söylediğimde ise olduğunuz yere oturacaksınız (seni seviyorum, sen çok güzelsin, aferin, harikasin, çok güzel yaptın, çok iyisin, iyi kalplisin, çok yardımseversin, senden hoşlanmıyorum, senden korkuyorum, bana yalan söyledin, hiç yardım etmiyorsun, kıyafetlerin kirli, paylaşımcı değilsin, kötü davranıyorsun)’, şeklinde oyunu açıklar ve olumlu/olumsuz sözleri karışık halde söyledikten sonra gerektiğinde katılımcılara model olur.

Canlandırma: Ardından lider katılımcıları ‘ev, otel, hastane, ev, otel, ...’ şeklinde numaralandırdıktan sonra evlerin, otellerin ve hastanelerin bir araya gelmesini ister böylelikle tüm katılımcılar üç grup haline gelmiş olacaktır. Lider grupların alanda ‘kendilerine bir yer belirleyip oturmalarını ve sessizce beklemelerini’ ister. Ardından her grubun yanına ayrı ayrı giderek ‘Misafir’ adlı öyküyü anlatır (Misafir: Yaz tatiliydi. Fatih, annesi ve babası tatillerini evlerinde geçiriyorlardı. Kapı çalındı. Gelen Mehmet Amca’ydı. Van’dan gelmişti. Hastaydı. Burada daha büyük hastaneler vardı. Hastaneye yatmadan önce birkaç gün Fatih’lerde kalacaktı.

Fatih’in annesi Mehmet Amca’ya karşı çok asık suratlı idi. Onunla hiç ilgilenmiyordu. Mehmet Amca bu evde istenmediğini anlamıştı. Mehmet Amca valizlerini hazırladı. Geldiğinden bir gün sonra herkese teşekkür ederek evden ayrıldı. Bir otele gitti.

Fatih’in annesi misafirine kötü davrandığı için çok pişman oldu. O günden sonra da evine gelen misafirlerine iyi davranmaya karar verdi.).

Üç gruba da öykü ayrı ayrı anlatıldıktan sonra lider, ‘grupların rol dağılımı yapıp beklemeleri gerektiğini’ söyler ve tüm katılımcılara öyküyü bir kez okuduktan sonra sırasıyla ev, otel ve hastane gruplarının canlandırmaları izlenir.

Ardından gruplardaki Mehmet Amca’ların ayrı ayrı bir sandalyeye oturmasını ister ve katılımcılar ile birlikte Mehmet Amca’ya sorular sorulur.

Daha sonra lider, üç ayrı grupta yer alan Fatih’in annelerinden birini seçer ve grubu bilinç koridoruna yönlendirerek, Mehmet Amca ile ilgili olumlu/olumsuz duygularını gerekçeleri ile ifade etmesini amaçlanacaktır.

Katılımcılar alkışlanarak bir çember olmaları ve oldukları yere oturmaları istenir.

Değerlendirme: Lider de çembere dahil olur ve liderin sağ tarafındaki kişiden başlanarak, her katılımcının sırayla kendisi ile ilgili bir olumlu, bir de olumsuz ifade kullanmasını ister.

Ardından bu kez ters taraftan başlanarak (son konuşan katılımcıdan) her katılımcının, başkalarının kendisine karşı neler hissettiklerini tahminen söylemeleri istenir. Katılımcılara teşekkür edilerek çalışma sonlandırılır.

Oturum no: 12**Grup:** Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğrencileri**Lider:** Derya KAYA**Çalışmanın Adı:** ‘Ali Baba’nın Çiftliği’**Materyaller:** ‘Ali Baba’nın Çiftliği’ şarkısı, Ya-Pa yayınları görsel eğitim seti,**Yaş Grubu:** Yetişkin Zihin Engelli Bireyler**Süre:** 1 saat**Hedef/kazanım:**

- Çevresinde gelişen olayları gözlemler (çevresinde yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinir).
- Konuşurken, sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için mimikler kullanır.
- Konuşurken, sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için jestler kullanır

Teknikler: Fotoğraf karesi, oyun, rol oynama, doğaçlama

Isınma/Hazırlık: Lider, ‘merhaba nasılsınız? şarkı söylemeyi sever misiniz? haydi bugün ki çalışmamıza hep beraber şarkı söyleyerek başlayalım’ der ve şarkımızın adı, ‘Ali Baba’nın Çiftliği’ diyerek ekler. Ardından ‘şarkının sözlerini liderin söyleyeceği, ancak sözlerde geçen hayvanların hareketleri ile çıkardıkları sesleri ise katılımcıların yapmaları gerektiğini’ söyler. Bu noktada gerektiğinde lider katılımcılara model olur. Lider, ‘Ali Baba’nın bir çiftliği var, çiftliğinde kedileri var.’, şeklinde şarkıyı söylemeye başlar ve ‘köpek, inek, koyun, tavuk, kuş, sinek, arı, kurbağa’ şeklinde söylenerek sürdürülür. Şarkının bitiminde katılımcılar alkışlanır ve lider, ‘bu kez de size söylediğim nesnelerin duruşlarını bedeniniz ile göstermenizi istiyorum’, şeklinde söyler. Katılımcılara model olmak adına ‘‘masa olun’ şeklinde söylediğinde (formu lider kendi bedeni ile gösterir) şeklinde göstereceksiniz’, der.

Lider, cansız varlıkları; halı, taş, çeşme, televizyon, bardak, sandalye, tencere, telefon, çatal, kaşık olarak sırasıyla söyler ve katılımcıların bedenleri ile göstermelerini ister. Yine gerekli olan durumlarda lider katılımcılara model olur.

Canlandırma: Ardından lider ‘tüm katılımcılara bir isim vereceğini ve bu isimlerin unutulmaması gerektiğini’ söyler; sırasıyla katılımcılara ‘suda, karada, havada, suda, karada, ...’ isimlerini verdikten sonra ‘suda, karada ve hava da isimlerini alanların bir araya gelmelerini ve mekanda kendilerine bir yer bulmalarını ve diğer gruplardan ayrı bir yere oturarak sessizce beklemeleri gerektiğini’ söyler. Böylelikle tüm katılımcılar üç grup haline gelmiş olur. Lider sırasıyla grupların yanına giderek; ‘suda, karada, havada hangi canlılar yaşar, neler yerler, nasıl hareket ederler, nasıl ses çıkarırlar?’ Şeklinde sorduktan sonra ‘suda, karada ve havadaki cansız varlıklar ve özellikleri’ ile ilgili sorular yöneltir. Lider, gerektiğinde sözel ipucu vererek ya da model olarak katılımcıları destekler. Ve rol dağılımı yapar;

Suda: balık, ahtapot, kurbağa, yengeç, taş

Karada: kedi, köpek, inek, koyun, tavuk, çeşme

Havada: kuş, kelebek, sinek, arı, uçurtma.

Rol dağılımının ardından sırasıyla suda, karada ve havada gruplarının ayrı ayrı göstermesi istenir ve gösterdikleri an lider tarafından fotoğraflanır.

Değerlendirme: Lider, Ya-Pa yayınları görsel eğitim seti kartlarından canlı ve cansız varlıkların resimlerini (hayvan, giysi, kullandığımız araçların resimleri vb. gibi) tek tek katılımcılara göstererek, gösterdiği resimli karttaki varlıkların canlı/cansız olduklarını söylemelerini ve özelliklerini belirtmelerini ister ve bu varlıklar hakkında konuşularak değerlendirme aşaması sürdürülür.

Çalışmanın sonunda lider her katılımcının birer tane canlı ve cansız varlığa örnek vermelerini ister. Ve çalışma katılımcılara teşekkür edilerek sonlandırılır.

Oturum no.: 13

Grup: Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğrencileri

Lider: Derya KAYA

Çalışmanın Adı : ‘Erol ve Emel’

Materyaller : Teyp, müzik cd.si, şişman erkek resmi, kısa boylu kız resmi, bir tarafında kız diğer tarafında erkek şablonu çizilmiş olan A4 boyutunda sınırlı alan boyama kağıdı, pastel boya

Yaş grubu: Yetişkin Zihin Engelli Bireyler

Süre: 1 saat

Hedef/kazanım:

- Kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelir.
- Kendisinden farklı olan arkadaşlarıyla birlikte olur.
- Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer.

Teknikler: oyun, yarım kalmış materyal, doğaçlama, rol oynama

Kaynakça: Konat, B. (2004). Sonra ne olmuş? İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Isınma/Hazırlık: Lider katılımcılara, ‘merhaba nasılsınız?’ Şeklinde sorduktan sonra ‘haydi hep beraber müzik eşliğinde dans edelim’ der ve müziği başlatır. Lider de katılımcılar ile birlikte dans eder ve müziği bir anda durdurur ve katılımcılara, size en yakın kişiye adınızı söyleyin, tüm katılımcılar gerçekleştirdikten sonra müziğe devam edilir ve lider tekrar müziği durdurduğunda yaşlarını söylemelerini ister, ardından en sevdikleri yemeği, oyunu, oyuncakları, film/dizi, renk, şarkı, şarkıcı, ders, meyveyi söylemelerini ister ve bu şekilde sürdürülür.

Canlandırma: Ardından lider tüm grubun çember olmasını ister ve katılımcılara sırasıyla ‘bir, iki, üç, bir,..’ şeklinde numaralar vererek ‘birlerin, ikilerin ve üçlerin bir araya gelmesini’ ister ve üç ayrı grubun mekanda kendilerine bir yer bularak diğer gruplardan ayrı oturmalarını ister (random sistemi).

Sonrasında lider, üç ayrı gruba da bir öykü anlatacağını ve kendisini çok dikkatli dinlemeleri gerektiğini söyler. Lider öyküyü anlatmak için grupların yanına gittiğinde öyküyü anlatırken gruplara şişman erkek resmi ve kısa boylu kız resmi gösterir. (Erol ve Emel : Erol, sınıftaki bütün arkadaşlarından daha kiloluymuş. Arkadaşları ona ‘şişko’, ‘tombul’, ‘tonton’ deyince çok üzülürmüş. Ama o, hiçbir arkadaşına kötü davranmaz, kimseyi kırmazmış. Emel de sınıfın en kısa boylu kızımıymış. Bir gün, biri ona ‘bücür’ deyince, ağlamaya başlamış. Erol buna çok üzülmuş ve Sonra ne olmuş?)

Lider öyküyü anlattıktan sonra tüm katılımcılara öyküyü okur, ve sonrasında üç grubun da yanına gidip sonrası ile ilgili sorular sorarak gerektiğinde sözel ipucu verir. Ardından her bir grubun ayrı ayrı ‘önce öykünün, daha sonra da sonrasını canlandırmaları’ istenir. Canlandırmaların ardından gruplara teşekkür edilir ve alkışlanır.

Lider katılımcıların bir çember olmalarını ve oldukları yere oturmalarını ister.

Değerlendirme: ‘Erol,... denildiğinde ne yapıyor?, Emel...denildiğinde ne yapıyor?’ Şeklinde sorduktan sonra ‘siz olsaydınız arkadaşlarınız sizinle alay ettiğinde nasıl davranırdınız?’

Soruların ardından her katılımcıya ortadan ikiye ayrılmış bir tarafında kız, diğer tarafında erkek şablonu çizilmiş olan A4 boyutunda sınırlı alan boyama kağıdı verilerek, ‘resimlerden birinin kendileri diğerinin ise en sevdikleri kişi olduğu belirtilerek, katılımcıların pastel boya ile boyamaları’ istenir. Boyama işlemi tamamlandıktan sonra, katılımcılar ile resimlerin üzerinde, kişilerin farklılıkları konuşularak katılımcıların resimleri atölyeye asılır ve katılımcılara teşekkür edilerek çalışma sonlandırılır.

Oturum no.: 14**Grup:** Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğrencileri**Lider:** Derya KAYA**Çalışmanın Adı:** 'Duygularım'**Materyaller:** 'Günaydın Demeyen Çocuk' adlı öykü, Duygularım adlı sesli kitap**Yaş grubu:** yetişkin zihin engelli bireyler**Süre:**1 saat**Hedef/kazanım:**

- İçinde bulunduğu ortama göre(başkaları ile konuşurken,dinlerken)beden duruşunu sergiler.
- Konuşmasını,konuşmanın içeriğine uygun olmayan duraklamalar yapmadan sürdürür.
- Konuşurken başkaları tarafından anlaşılabilmek için konuşma hızını ayarlar.
- Aşırı sevinç,üzüntü korku gibi duygularını uygun şekilde ifade eder.
- Konuşurken konuşmada yer alan duygu ve düşüncelerin anlamına ışık tutan vurgulamalarda bulunur.
- Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.
- Karşısındakinin duygu durumuna göre uygun tepki verir.

Teknikler: oyun, yarım kalmış materyal, dramatizasyon, doğaçlama, fotoğraf karesi, rol oynama**Kaynakça:** Konat, B. (2004). Sonra ne olmuş? İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Komisyon (2000). Sesli Kitaplar Dizisi Kavramlar-1 Duygularım. İstanbul: Pati Eğitim Gereçleri.

Isınma/Hazırlık: Lider, ‘merhaba nasılsınız? Bugün ki çalışmaya hepiniz hazır görünüyorsunuz, haydi hemen kalkalım ve güzel bir çember olarak çalışmamıza başlayalım’ der. Lider de çembere dahil olur ve sırasıyla ‘mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş ve şaşkın’ şeklinde duygu durumlarını söyler ve katılımcıların bu duygu durumları karşısında ne hissediyorlarsa onu bedenleri ile göstermelerini ister. Bu noktada gerektiğinde lider, katılımcılara model olur.

Canlandırma: Ardından lider katılımcılara ‘hepinize birer isim vereceğim ve bu isimleri unutmamanız gerekmektedir’ der, ve sırasıyla katılımcılara ‘mutlu, üzgün, kızgın, şaşkın, mutlu, üzgün,...’ şeklinde isimler verir ve ‘mutluların, üzgünlerin, kızgınların ve şaşkınların bir araya gelmelerini’ ister, böylelikle tüm katılımcılar üç grup haline gelmiş olacaktır. Lider ‘grupların alanda kendilerine bir yer belirleyip oturmalarını ve sessizce beklemelerini’ ister ardından her grubun yanına ayrı ayrı giderek günaydın demeyen çocuk adlı, kısa yarım öyküyü anlatır.

(Günaydın Demeyen Çocuk: Ana okuluna giden bütün çocuklar arkadaşlarına ve öğretmenlerine her sabah günaydın diyorlarmış.Yalnız Ahmet kimseye günaydın demeden sınıfa girer ve bir köşede oyuna başlarmış.Bir gün sınıfa yeni bir öğrenci gelmiş.Öğretmen onu tüm çocuklarla tanıştırmış,yeni gelen arkadaş Ahmet’in yanına giderek güler yüzle ‘ günaydın arkadaşım’ demiş. Sonra ne olmuş?)

Üç gruba da öykü ayrı ayrı anlatıldıktan sonra lider, ‘grupların rol dağılımı yapıp beklemeleri gerektiğini’ söyler ve tüm katılımcılara öyküyü bir kez okuduktan sonra sırasıyla ‘mutlu, üzgün, kızgın ve şaşkın gruplarının’ canlandırmaları izlenir. Gruplar öykünün verilen kısmını canlandırdıktan sonra lider ‘don’ yönergesini verir ve sonrasını bir fotoğraf karesi şeklinde (lider, ‘sonra ne olmuş?’ Şeklinde sorar ve ‘evet, fotoğrafınızı çekiyorum’, der) göstermelerini ister. Katılımcılar alkışlanarak bir çember olmaları ve oldukları yere oturmaları istenir.

Değerlendirme: Lider, ‘siz Ahmet’in yerinde olsaydınız ne yapardınız? neler hissederdiniz?...’ şeklinde sorular sorar. Lider de duygularım adlı resimli sesli kitap ile çembere dahil olur. Lider, öncelikli olarak mutlu bir yüz ifadesi gösterir, ve ‘bu kişi hangi duygu durumunda olabilir?’ şeklinde katılımcılara sorar. Sonrasında kitabın düğmesine basar (örnek: gülme sesi gelir) ve ‘bu ne sesi?’ şeklinde sorar. En sonunda ise lider arka sayfayı çevirir, ön sayfadaki kişinin mutlu olma nedeni yazmaktadır. Sonrasında ise lider, katılımcılara ‘nelerden mutlu olduklarını’ sorar ve aynı çalışma ‘üzgün, kızgın ve şaşkın durumları’ için de sürdürülerek her duygu durumunun katılımcılara ‘kendilerinden örnekler vermeleri’ istenerek; siz hangi durumlarda mutlu olursunuz, neden?’ şeklinde sorular sorularak üzerinde konuşulur ve katılımcılara teşekkür edilerek çalışma sonlandırılır.

Oturum no.: 15**Grup:** Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğrencileri**Lider:** Derya KAYA**Çalışmanın Adı :** ‘Oyun Oynamayı Seviyoruz’**Materyaller:** Teyp, müzik cd.si, top, ip, bowling seti**Yaş grubu:** Yetişkin Zihin Engelli Bireyler**Süre:**1 saat**Hedef/kazanım:**

- Sınıf arkadaşlarına oyun oynamayı teklif eder.
- Arkadaşlarına yeni oyunlar oynamayı teklif eder.
- Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.

Teknikler: Oyun, doğaçlama, rol oynama

Isınma/Hazırlık: Lider, ‘hepiniz bugün ki çalışmaya hazır görünüyorsunuz, hemen başlayalım’ der ve müzik açıldığında ‘her katılımcının istediği bir arkadaşını seçerek onu dansa davet etmesi gerektiğini’ söyler. Böylelikle her katılımcı bir arkadaşına dans etmeyi teklif etmiş ve onunla dans ediyor olacaktır.

Canlandırma: Lider, üç farklı oyun (top, ip ve bowling) ve üç katılımcı belirler. Seçilen bu üç katılımcı atölyede oluşturulan top,ip ve bowling köşelerinde ayrı ayrı yerlerini alırlar bu sırada diğer katılımcılar, alanda farklı bir yerde beklerler ve bu seçilen üç katılımcı sırasıyla gruptan bir katılımcının yanına giderek ‘benimle top, ip, bowling oynar mısın?’ Şeklinde arkadaşlarına oyun oynamayı teklif ederler. Böylelikle her katılımcının bir oyun grubu oluşmuş olacaktır. Lider üç oyun grubu için üç farklı mekan belirler (top parkta, ip okul bahçesinde ve bowling oyun salonunda). Ardından grupların canlandırmaları istenir. Bu nokta da rol dağılımı problem durumunda gerektiğinde lider tarafından katılımcılara sözel ipucu verilir. Sırasıyla grupların canlandırmaları istenir. Canlandırma esnasında katılımcıların arkadaşlarına karşı

davranışları gözlemlenir ve yine gerektiğinde katılımcılara model olmak adına, başarılı katılımcılar lider tarafından pekiştirilir.

Değerlendirme: Lider katılımcılara, ‘bugün ki çalışma hoşunuza gitti mi?, neler yaptık?, Hangi oyunlar oynandı?, en çok hangi oyun hoşunuza gitti? neden?, başka oyunlar biliyor musunuz?, Kimler ile oynuyorsunuz?, peki, nerde ne ve zaman oynuyorsunuz?, en çok hangi oyunu seviyorsunuz?, arkadaşlarınız kazandığında neler hissediyorsunuz? onlara neler söylüyorsunuz?..’ şeklinde sorular sorularak ve katılımcılar alkışlanıp teşekkür edilerek çalışma sonlandırılır.

Oturum no.: 16**Grup:** Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğrencileri**Lider:** Derya KAYA**Çalışmanın Adı :** ‘Neşeli Renkler’**Materyaller:** Kırmızı, mavi, sarı yaka kartları, top**Yaş grubu:** Yetişkin Zihin Engelli Bireyler**Süre:** 1 saat**Hedef/kazanım:**

- Başkalarıyla olan problemlerini kavga etmeden çözer.
- Kendisinden istemediği bir şeyi yapması istendiğinde ‘hayır’ der.
- Kendisinden yapılmasını istemediği bir davranış olduğunda karşısındakine söyler.
- Suçlamalar karşısında kendisini savunur.

Teknikler: Oyun, doğaçlama, rol oynama

Isınma/Hazırlık: Lider, ‘merhaba nasılsınız? Bugün ki çalışmaya hepiniz hazır görünüyorsunuz, hemen başlayalım’ der ve katılımcıların çember olmasını ister. Ardından sırasıyla katılımcılara ‘anne, baba, çocuk, anne, baba,...’ Şeklinde isimlendirerek annelere kırmızı, babalara mavi, çocuklara ise sarı yaka kartı takılır. Annelerin, babaların ve çocukların bir araya gelerek katılımcıların üç grup haline gelmesi sağlanır. Lider, gruplara eşit uzaklıkta bir yerde durur ve aile dediğinde, her gruptan liderin yanına en hızlı koşan katılımcı aileyi oluşturur. Gruplardan ilk gelen katılımcılar, sosyal pekiştireç ile pekiştirilir. Oyun birkaç kere bu şekilde oynandıktan sonra oluşan aile gruplarının mekanda bir yer bularak oturmaları istenir ve böylelikle tüm katılımcılar bir aile grubuna dahil olmuş olur. Oluşan aile gruplarının bir çizgi şeklini alması istenir. Lider ‘(A,B,C; C,B,A; BAC)’ gibi kombinasyonlar söyler sıralamayı ilk olarak doğru yapan grup alkışlanır.

Canlandırma: Lider, oluşturulan ailelerin yanlarına giderek

Birinci gruba: izin almadan bakkala giden çocuk, bu duruma öfkelenen anne, olayın kavga edilmeden çözülmesini isteyen ve bunu sağlayan baba

İkinci gruba: odasını toplamak istemeyen, annesine hayır diyen ve durumun haklı gerekçelerini gösteren bir çocuk, suçlayan anne olayın kavga edilmeden çözülmesini isteyen ve bunu sağlayan baba

Üçüncü gruba: bulaşıkları yıkamak istemeyen, babasına hayır diyen ve durumun haklı gerekçelerini gösteren bir çocuk, suçlayan baba, olayın kavga edilmeden çözülmesini isteyen ve bunu sağlayan anne

dördüncü gruba: kardeşinin ödevlerini yapmasına yardım etmek istemeyen, annesine hayır diyen ve durumun haklı gerekçelerini gösteren bir çocuk, suçlayan anne, olayın kavga edilmeden çözülmesini isteyen ve bunu sağlayan baba; olarak gruplara rollerini verir ve canlandırmaları istenir.

Gruplar alkışlanarak teşekkür edilir ve çember oluşturmaları istenir.

Değerlendirme: Lider, ‘katılımcıların oldukları yere düzgün bir şekilde oturmalarını’ ister ve kendisi de çembere dahil olur, katılımcılara ‘siz hiç istemediğiniz bir şey yapıyor musunuz?, neden? istemediğiniz şeyler için hayır, diyor musunuz? kimlere? kavga etmeden çözüme ulaşmak nasıl bir duygu? böyle durumlarla karşılaştınız mı? ne yaptınız?...’ gibi sorular sorulur ve teşekkür edilerek çalışma sonlandırılır.

Oturum no.: 17**Grup:** Makbule Ölçen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğrencileri**Lider:** Derya KAYA**Çalışmanın Adı :** ‘Kanal Çocuk’**Materyaller:** Minderler, büyük boy resim kağıdı, kalemler**Yaş grubu:** Yetişkin Zihin Engelli Bireyler**Süre:** 1 saat**Hedef/kazanım:**

- Kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirerek değerlendirir.
- Kendi kendine herhangi bir konu ile ilgili araştırma yapıp onun hakkında bilgi edinir.
- Başkalarını ikna edinceye kadar haklı olduğunu savunur.
- Bir problemin çözümü için alternatifler üretir.
- Bir problemi çözer.

Teknikler: Oyun, lider rolde, tüm grupla drama, uzman yaklaşımı, doğaçlama, rol oynama, fotoğraf karesi

Isınma/Hazırlık: Lider, ‘merhaba nasılsınız?, bugün ki çalışmaya hazırsanız hemen başlayalım’, der ve katılımcıların mekanda serbest yürümesini ister. Sırasıyla öğretmen, doktor, polis ve avukat olarak yürümelerini ister. Ardından ‘bu meslek grupları ile ilgili’ sorular sorar. ‘Her birinin atölyedeki minderlerden birer tane alarak güzel bir çember şeklinde oturmalarını’ ister. Lider dahil tüm katılımcılara ‘doktor, öğretmen, polis ve avukat’ şeklinde bu dört meslek grubunun isimleri verilir ve her meslek grubundan üçer katılımcı oluşur. Ardından lider, ‘şimdi sizlere verdiğim bu isimleri unutmamanız gerekiyor’, der ve ilk oyuna lider ebe olarak başlar. Lider, ‘söylediğim meslek grubundakiler yer değiştirecek, diğer meslek grubundakiler minderlerinden kalkmayacak’, der ve tüm meslekler dediğimde herkes yer değiştirecek şeklinde yönerge verir. Ebe belirtilen meslek grubundaki katılımcıların yerine geçmeye çalışır.

Orta da kalan katılımcı yeni ebe olur ve oyun birkaç kere oynanır. Oyun sırasında gerektiğinde lider, katılımcılara sözel ipucu verir.

Canlandırma: Lider rolde, ‘sevgili uzmanlar hoş geldiniz, buyrun öncelikle öğretmenler buraya, doktorlar, avukatlar ve polisler’ olarak katılımcılara yerlerini gösterir ve programın birazdan başlayacağını belirtir. Lider, ‘evet hepiniz kanal çocuğun hazırladığı televizyon programımıza hoş geldiniz, bugün ki programımızın konusu, çocuk hakları ve çocukların istekleri, bu konu başlığı altında aile içinde dinlenmemesi, fikirlerinin alınmaması ile ilgili olarak uzmanlarımız şimdi bize bir takım açıklamalarda bulunacak’ der ve sırasıyla katılımcıların ‘bu konu ile ilgili fikirlerini ve çözüm yollarını söylemelerini’ ister, farklı görüşlerde katılımcıların ‘olumlu düşüncelerini haklı gerekçelerle kabul ettirmesini’ ister; bu noktada lider gerektiğinde katılımcılara sözel ipucu verir. Program sonunda sunucu ‘bu günün anısına tüm uzmanlar ile birlikte fotoğraf çektirelim’ der ve program sonlandırılır.

Değerlendirme: Lider tüm katılımcıların ‘çember olmasını ve oldukları yere oturmasını’ ister ve lider de çembere dahil olur ve çemberin ortasına büyük boy resim kağıdı koyarak her katılımcıya bir kalem verir. Lider de eline bir kalem alır ve kendi elinin şeklini çizerek katılımcılara model olur. Ve katılımcıların da çizmelerini ister. Lider çizmekte güçlük çeken katılımcıya fiziksel yardım vererek çizmelerini sağlar. Ardından yazma becerisine sahip olan katılımcıların çalışmaya dair neler hissettiklerini, kendi çizdikleri el şeklinin içine yazmalarını ister; yazma becerisine sahip olmayan katılımcıların ise düşüncelerini söylemelerini ister ve lider yazar.

EK-2: SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ(7-12)

Değerlendirme yapan kişinin adı-soyadı:

Değerlendirme yapılan kişinin adı-soyadı:

YÖNERGE: Aşağıda Çocukların sahip olması gereken sosyal beceriler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun daha sonra değerlendirmeyi yaptığınız çocuğun sahip olduğu sosyal becerilerin karşısındaki duruma uygun olanına (X) işareti koyunuz. Gözleme olanağı bulamadığınız beceriyi boş bırakınız.

	Her zaman	Çok sık yapar	Genellikle yapar	Çok az yapar	Hiçbir zaman yapmaz
TEMEL SOSYAL BECERİLER					
1.Çevresinde gelişen olayları gözlemler (çevresinde yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinir).					
2.Konuşurken, sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için mimikler kullanır.					
3.Konuşurken, sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için Jestler kullanır.					
4.Birlikte olduğu insanlara karşı hissettiği duygulara göre arasındaki mesafeyi ayarlar (uzak ya da yakın durur).					
5.Başkalarıyla ilişkilerinde, karşısındakine duygularını aktarmak için bedensel teması kullanır (sarılma, öpme, kucaklama, kolları tutma, Sırtı tutma vb).					
6.İçinde bulunduğu ortama göre (başkalarıyla konuşurken, dinlerken) beden duruşunu sergiler.					
7. Başkalarıyla etkileşim halindeyken (başkalarıyla konuşurken, dinlerken) göz kontağı kurar.					

8.Daha önce neler söylendiği sorulduğunda tekrar eder.					
9.Kıyafet temizliğinde dikkat eder.					
10.Başkalarıyla konuşurken konuşmanın içeriğine uygun geri bildirimde bulunur.					
11.Eşyalarını(kalem,silgi,oyuncak v.b)başkalarıyla paylaşır.					
12.Başkalarıyla gerektiğinde işbirliği yapar.					
13.Başkaları konuşurken dinler.					
TEMEL KONUŞMA BECERİLERİ					
14.Konuşmayı başlatır.					
15.Konuşmayı sürdürür.					
16.Konuşmayı bitirir.					
17.Konuşmayı bitirdikten sonra yeniden başlatır.					
İLERİ KONUŞMA BECERİLERİ					
18.Konuşmak için başkalarının konuşmasının tamamlamasını bekler.					
19.Konuşmasını,konuşmanın içeriğine uygun olmayan duraklamalar yapmadan sürdürür.					
20.Konuşurken başkaları tarafından anlaşılabilmek için konuşma hızını ayarlar.					
21.Konuşurken konuşmada yer alan duygu ve düşüncelerin anlamına ışık tutan vurgulamalarda bulunur.					
22.Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.					
İLİŞKİYİ BAŞLATMA BECERİLERİ					
23.İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.					
24.Tanıdığı kişileri başkalarına tanıstırır.					
25.Tanıdığı kişilerle karşılaştığında gülümser.					
26.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.					
27.Kendisinden farklı olan arkadaşlarıyla birlikte olur.					

İLİŞKİYİ SÜRDÜRME BECERİLERİ					
28.Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.					
29.Yardıma gereksinimi kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.					
30.Gereksinim duyduğunda izin ster.					
31.Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.					
32.Birisine zarar verince özür diler.					
33.Bir şey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.					
GRUPLA İŞ YAPMA BECERİLERİ					
34.Bir gruba katılmak için grup üyelerinden izin alır.					
35.Grup faaliyetlerine katılır.					
36.Grupta iş bölümüne uyar.					
37.Grupta sorumluluğunu yerine getirir.					
38.Sınıf arkadaşlarına oyun oynamayı teklif eder.					
39.Oynanmakta olan oyuna katılır.					
40.Arkadaşlarına yeni oyunlar oynamayı teklif eder.					
DUYGUSAL BECERİLER					
41.Başkalarıyla ilgili olumsuz duygularını ifade eder.					
42.Başkalarıyla ilgili olumlu duygularını ifade eder.					
43.Başkalarının kendisine karşı neler hissettiğini ifade eder.					
44.Gerektiğinde kendisi ile ilgili olumlu ifadeler kullanır.					
45.Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.					
46.Başkalarından farklı olan düşüncelerini söyler.					
KENDİNİ KONTROL ETME BECERİLERİ					

47.Karşısındakinin duygu durumuna göre uygun tepki verir.					
48.Aşırı sevinç, üzüntü, korku gibi duygularını uygun şekilde ifade eder.					
49.Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar.					
50.Başkalarını rahatsız etmekten kaçınır.					
51.Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer.					
52.Başkalarıyla olan problemlerini kavga etmeden çözer.					
SALDIRGAN DAVRANIŞLARLA BAŞA ÇIKMA BECERİLERİ					
53.Kendisinden istemediği bir şeyi yapması istendiğinde hayır der.					
54.Kendisinde yapılmasını istemediği bir davranış olduğunda karşısındakine söyler.					
55.Suçlamalar karşısında kendini savunur.					
56.Kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelir.					
SONUÇLARI KABUL ETME BECERİLERİ					
57.Kurallara uymadığında ortaya çıkan sonuçları kabul eder.					
58.Başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılar.					
59.Uygun olmayan davranışlar sergilediğinde ortaya çıkan sonuçları kabul eder.					
YÖNERGE VERME BECERİLERİ					
60.Gerektiğinde soru sorar.					
61.Kendisine soru sorulduğunda cevap verir.					
62.Başkalarına gerektiğinde sözel yönerge verir.					
63.Gerektiğinde başkalarınca verilen sözel yönergelere uyar.					
BİLİŞSEL BECERİLERİ					
64.İçinde bulunduğu sosyal ortama uygun davranışlar sergiler.					
65.Kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirerek değerlendirir.					

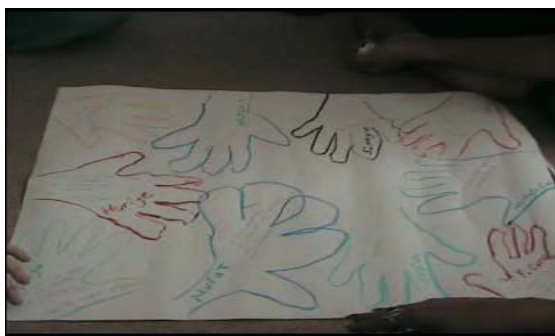
66.Kendi kendine herhangi bir konu ile ilgili araştırma yapıp onun hakkında bilgi edinir.					
67.Başkalarını ikna edinceye kadar haklı olduğunu savunur.					
68.Bir problemin çözümü için alternatifler üretir.					
69.Bir problemi çözer.					

Ek-3: Yaratıcı Drama Uygulamaları Güvenirlik Formu

	Evet	Hayır
1. Yaratıcı drama öncesi öğrencilerin dikkatini çeker.		
2. Isınma oyunlarına yeterince yer verir.		
3. Isınma oyunlarından canlandırmaya uygun bir geçiş yapar.		
4. Kısa ve anlaşılır yönergeler verir.		
5. Canlandırma aşamasında yaratıcı drama planındaki hedeflere uyar.		
6. Grup oluşumlarında öğrencilerin uygun grup oluşturmalarında yardımcı olur.		
7. Öğrencileri dinler ve izler.		
8. Yaratıcı drama esnasında zamanı etkili kullanır.		
9. Öğrencilerle empati kurar.		
10. Yaratıcı drama esnasında öğrencileri hedef ve konulardan haberdar eder.		
11. Etkinlikler sırasında öğrencilere söz hakkı verir.		
12. Öğrencilerin etkinliklere katılması için yol gösterir.		
13. Yaratıcı drama etkinliğinde uygun materyal kullanır.		
14. Öğrencilerin grup dinamiğine uygun değerlendirme yapar.		
15. Değerlendirme aşamasında öğrenci yorumlarını dinler.		
16. Yaratıcı drama sürecini uygun sonlandır.		

Ek-4: Derslerden Örnek Fotoğraflar





T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/ 2418

17 ŞUBAT 2010

Konu : Araştırma izni.

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

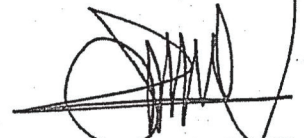
- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.0.EGD.0.33.05.311/1084 sayılı makam onayı.
b) 05/03/2007 tarihli ve B.08.0.EGD.0.33.05.00-320/1143 sayılı emir.
c) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
d) 01/02/2010 tarihli ve B.30.2.ABÜ.0.12.00.00/100-141 sayılı yazı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi (d) yazısında bildirildiği üzere; Fakültelerinin Özel Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY'ın, "Zihin Engellilerin Eğitiminde Serbest Zaman Etkinliklerinin Etkinliği" konulu araştırmasını, İlimiz Merkez İlçesinde bulunan Müdürlüğümüze bağlı Özel Makbule Ölçen Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ile Emine Mehmet Baysal Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi Müdürlüğünde öğrenim gören öğrencilere, görevli öğretmenlere ve öğrenci velilerine Şubat - Haziran 2010 tarihleri arasında uygulama isteği;

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (b) emirleri ekinde alınan ilgi (a) makam onayı ile uygulamaya konulan ilgi (c) Yönerge doğrultusunda incelenmiş olup,

"Zihin Engellilerin Eğitiminde Serbest Zaman Etkinliklerinin Etkinliği" konulu araştırmanın, İlimiz Merkez İlçesinde bulunan Müdürlüğümüze bağlı Özel Makbule Ölçen Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ile Emine Mehmet Baysal Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi Müdürlüğünde öğrenim gören öğrencilere, görevli öğretmenlere ve öğrenci velilerine Şubat - Haziran 2010 tarihleri arasında uygulanması; katılımcıların gönüllü olması, okul müdürlüğünün bilgisi ve sorumluluğunda eğitim-öğretimin aksamaması şartıyla uygulanması halinde uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.


Selami ALBAYRAK
Şube Müdürü

OLUR
11.../02/2010


Recep SEZER
İl Millî Eğitim Müdürü



Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad.
Anadolu Sok. 14200 BOLU
Tel : 0374 215 11 06- 0374 215 12 04
Fax : 0374 215 44 85
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-POSTA: kultur14@meb.gov.tr



Ek 6: Etik İlkeler Uyulduğuna İlişkin Metin

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, Yetişkin Zihin Engelli Bireylerin Sosyal Becerilerinin Gelişiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

....../....../2011

İmza

Ad ve Soyad

Derya KAYA