

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**7-11 YAŞ ÖĞRETİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARDA
EĞİTİCİ DRAMANIN KELİME KAZANIMINA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

ESİN DİBEK

İstanbul - 2003

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**7-11 YAŞ ÖĞRETİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARDA
EĞİTİCİ DRAMANIN KELİME KAZANIMINA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

ESİN DİBEK

TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. ALEV ÖNDER

İstanbul - 2003

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Esin DİBEK tarafından hazırlanan “7-11 Yaş Öğretilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Eğitici Dramanın Kelime Kazanımına Etkisi” başlıklı bu çalışma 26.08.2003 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Saygılarımızla

Danışman: Doç. Dr. Alev ÖNDER

Üye: Doç.Dr. Yıldız GÜVEN

Üye: Yrd.Doç..Dr.Müge AKBAĞ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇİNDEKİLER.....	i
TABLolar LİSTESİ.....	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vi
TEŞEKKÜR.....	I
ÖZET.....	II
SUMMARY.....	IV
BÖLÜM I GİRİŞ.....	1
1.1 Problem.....	6
1.2 Amaç.....	7
1.3 Sorular.....	8
1.4 Hipotezler.....	8
1.5 Önem.....	9
1.6 Varsayımlar.....	10
1.7 Sınırlılıklar.....	10
1.8 Tanımlar.....	11
BÖLÜM II KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR	
2.1 Zeka ve Zeka Geriliği.....	14
2.2 İletişim, Dil, Konuşma.....	16

2.2.1 Dil Öğrenmenin İnsan İçin Önemi.....	18
2.2.2 Dil Gelişimi.....	20
2.2.3 Dil Gelişimi Basamakları.....	21
2.2.4 Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	26
2.2.5 Eğitimcilerin Dil Gelişimi Hakkında Bilmesi Gerekenler.....	27
2.2.6 Dil Problemleri.....	28
2.2.7 Zihinsel Engelli Çocuklarda Dil.....	29
2.2.8 Dil Öğrenmenin Temel İlkeleri.....	31
2.2.9 Konuşma Eğitimi Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Konular.....	32
2.2.10 Kelime (Sözcük) Gelişimi.....	34
2.2.11 Uluslar Arası Uygulama ve Araştırmalarda Kullanılan Dil, İletişim Becerisini Ölçen Testler.....	39
2.3 Eğitici Drama ve Dil Gelişimine Katkısı.....	41
2.3.1 Eğitici Dramanın Sağlayabileceği Yararlar.....	42
2.3.2 Dramanın Çocukların Gelişim Alanlarıyla İlişkisi.....	43
2.3.3 Eğitici Dramanın Dil Gelişimine Katkısı.....	44
2.3.4 Zihinsel Engelli Çocuklar ve Drama.....	45
2.3.5 Dramanın Engelli Çocukların Dil Gelişimine Etkisi.....	45
2.3.6 Zihinsel Engelli Çocuklarla Drama Çalışmaları Yapılırken Dikkat Edilecek Noktalar.....	47
2.3.7 Zihinsel Engelli Çocuklarla Yapılacak Drama Uygulamalarının Özellikleri.....	49

2.4 Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar		
2.4.1 Türkiye’ de Yapılan Çalışmalar.....	50	
2.4.2 Diğer Ülkelerde Yapılan Çalışmalar.....	54	
BÖLÜM III YÖNTEM		
3.1 Araştırma Modeli.....	57	
3.2 Evren.....	57	
3.3 Örneklem.....	58	
3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi		
3.4.1 Veri Toplama Araçları.....	60	
3.4.2 Eğitici Drama Programının Uygulanması.....	63	
3.2.3 Verilerin Analizi.....	64	
BÖLÜM IV		
4.1 Bulgular I.....	65	
4.2 Bulgular II.....	83	
BÖLÜM V YORUM VE TARTIŞMA.....		90
BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER.....		97
KAYNAKÇA.....		I
EK’ LER.....		IX

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1a Kronolojik Yaşa Göre Dağılımlar.....	65
Tablo 1b Kronolojik Yaş Ortalamasına Göre Dağılımlar.....	66
Tablo 2 Deney ve Kontrol Grupları Denver II Gelişimsel Tarama Testi Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	67
Tablo 3 Cinsiyete Göre Dağılımlar.....	68
Tablo 4 Engel Tütüne Göre Dağılımlar.....	69
Tablo 5 Çocuğun Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğuna Göre Dağılımlar.....	70
Tablo 6 Çocuğun Sahip Olduğu Kardeş Sayısına Göre Dağılımlar.....	71
Tablo 7 Anne Yaşına Göre Dağılımlar.....	72
Tablo 8 Baba Yaşına Göre Dağılımlar.....	73
Tablo 9 Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımlar.....	74
Tablo 10 Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımlar.....	75
Tablo 11 Annenin Çalışma Durumuna Göre Dağılımlar.....	77
Tablo 12 Babanın Çalışma Durumuna Göre Dağılımlar.....	78
Tablo 13 Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Dağılımlar.....	79
Tablo 14 Çocuğun Eğitim Alma Sürelerine Göre Dağılımlar.....	80
Tablo 15 Çocuğun Konuşma Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımlar	82
Tablo 16 Deney-Kontrol Grubu Peabody Resim Kelime Testi Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Öntest Sonuçları.....	83
Tablo 17 Deney Grubu Öntest-Sontest Peabody Resim-Kelime Testi İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları	84

Tablo 18 Kontrol Grubu Öntest-Sontest Peabody Resim-Kelime Testi İçin	
Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları.....	85
Tablo 19 Deney-Kontrol Grubu Peabody Resim Kelime Testi Puanları İçin	
Yapılan Mann-Whitney U Testi Sontest Sonuçları	85
Tablo 20 Deney-Kontrol Grupları PRKT' den Seçilen Kelimeler İçin Yapılan	
Öntest Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	86
Tablo 21 Deney Grubu Öntest-Sontest PRKT' den Seçilen Kelimeler İçin	
Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları	87
Tablo 22 Kontrol Grubu Öntest-Sontest PRKT' den Seçilen Kelimeler İçin	
Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları.....	88
Tablo 23 Deney-Kontrol Grupları PRKT' den Seçilen Kelimelerden Alınan	
Sonuçlar İçin Yapılan Sontest Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	89

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Grafik 1. Cinsiyetlere Göre Dağılımlar.....	68
Grafik 2. Engel Türüne Göre Dağılımlar.....	69
Grafik 3. Çocuğun Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğuna Göre Dağılımlar.....	70
Grafik 4. Çocuğun Sahip Olduğu Kardeş Sayısına Göre Dağılımlar.....	71
Grafik 5. Annenin Yaşına Göre Dağılımlar.....	72
Grafik 6. Babanın Yaşına Göre Dağılımlar.....	73
Grafik 7. Anne Eğitime Göre Dağılımlar.....	75
Grafik 8. Baba Eğitime Göre Dağılımlar.....	76
Grafik 9. Annelerin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımlar.....	77
Grafik 10. Babaların Çalışma Durumlarına Göre Dağılımlar.....	78
Grafik 11. Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Dağılımlar.....	80
Grafik 12. Çocuğun Eğitim Alma Süresine Göre Dağılımlar.....	81
Grafik 13. Çocuğun Konuşma Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımlar.....	82

TEŞEKKÜR

Tüm çalıőmam boyunca desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve bana her türlü imkanı sağlayan, nasıl bir akademisyen olunması gerektiği konusunda sürekli olarak örnek aldığım Sayın Hocam Prof. Dr. Ayla OKTAY' a teőekkürü bir borç bilirim.

Tezimin en baőından en sonuna kadar sürekli olarak benimle birlikte çalışan ve titiz çalıőmasıyla beni yüreklendirip motive eden tez danışmanım ve Hocam Doç. Dr. Alev ÖNDER' e teőekkürlerimi sunarım.

Manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve sorularım olduğunda sabırla cevaplayan Sevgili Hocam Doç. Dr. Yıldız GÜVEN' e de teşekkür etmek isterim.

Literatür oluşturma aşamasında çevirileri ve desteği ile yanımda olan arkadaőım Arő. Gör. Uzm. Seval İMAMOğLU'na, programın uygulama aşamasında 8 hafta boyunca benimle birlikte olarak video kayıtlarını yapan sevgili kardeőim Nesrin DİBEK' e emekleri için ve bu süreçte beni yalnız bırakmayan Sevgili Aileme destekleri için teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırmada 7-11 yaş öğretilebilir zihinsel engelli çocuklarda eğitici dramanın kelime kazanımına etkisinin saptanması amaçlanmıştır.

Deney- kontrol gruplu ön test-son test ölümlerine dayanan deneysel desenli bir çalışma olan araştırmada; bağımsız değişken olarak belirlenen “eğitici drama programına katılma” nın; bağımlı değişken olan “kelime kazanımı” üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırmaya katılan denekler, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen İstanbul’ da yaşayan, 7-11 yaşları arasındaki öğretilebilir düzeyde zihinsel engelli 18 çocuktur. Bu ocuklar gerekli temel akademik becerilere sahip olmaları ve yönerge alabilmeleri nedeniyle seçilmişlerdir. Çocukların 9’u deney, 9’u kontrol grubuna random olarak atanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki ocuklara Peabody Resim-Kelime Testi uygulanarak; tanımadıkları (resimlerini doğru olarak gösteremedikleri) kelimeler saptanmıştır Bu kelimeler arasından, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların en az %50’sinin bilmediği kelimeler belirlenmiştir. Bu kelimeler arasından seçilen ilk 20 kelime ile ilgili eğitici drama etkinlikleri hazırlanmıştır

Programın uygulanması sırasında; deney grubundaki zihinsel engelli çocuklara, seçilen kelimeler ile ilgili olarak hazırlanan drama etkinlikleri 8 hafta süresince uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklarla ise; deney grubundaki çocuklarla geçirilen sreye eş olarak dil gelişimi etkinlikleri yapılmıştır.

Araştırmanın hipotezleri doğrultusunda yapılan istatistiksel analizler sonucunda araştırmanın bulgularına bakıldığında; eğitici drama programı uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarının kelime dağarcığı arasında fark görülmezken, uygulama sonrasında deney grubundaki çocuklar lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Seçilen 20 kelime ile ilgili istatistiksel analizler sonucunda, deney grubunda ve kontrol grubunda gelişme olduğu görülmekle birlikte, deney- kontrol gruplarının sönstest farklarının deney grubundaki çocuklar lehine anlamlı olduğu bulunmuştur.

Daha önce yapılmış olan bazı çalışmalar bu araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu genel sonuç, konu ile ilgili yeni araştırmaların, daha büyük gruplarla ve farklı eğitici drama programlarıyla, yapılmasına yol göstermektedir. Zihinsel engelli çocuklarda kelime kazanımını ve buna bağılı olarak alıcı dil gelişimini işaret eden bu araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, ümit verici bir görünüm ortaya çıkmaktadır. Bundan sonra yapılacak olan konunun daha farklı yaşlardaki engelli çocuklarla ve daha farklı değişkenlerle araştırılmasıdır.

SUMMARY

The aim of this research was to investigate the effect of educational drama on vocabulary acquisition in educable mentally retarded children who are 7-11 year olds.

The research was designed in experimental model which was based on pre-test and post-test with experiment and control groups. The effects of independent variable-participation of educational drama program- on dependent variable-vocabulary acquisition-were examined.

The subjects were 18 children who are able to be educated living in İstanbul. These children had necessary basic academical skills. Eighteen children were randomly attended to control and the experimental groups.

Peabody Picture-Vocabulary Test was applied to the children in experimental and control groups. Recording to the results of that application, words which were not recognized by children were defined. Among those words, the words which were not known by at least 50% of children in experimental and control groups were also determined. After that, educational drama activities were prepared in accordance with 20 selected words.

During the application of programme, mentally retarded children in control group had been applied drama activities related to selected words for 8 months. In control group, ordinary language development activities had been presented to children for 8 months.

According to the results, there was no difference between experimental and control groups in terms of number of words before application of educational drama programme. However, significant differences were gained after drama programme.

In terms of selected 20 words, the statistical results revealed that despite language development were seen in both experimental and control groups, there were differences in post-test between two groups. The differences were in favor of experimental group.

Prior results obtained from some other researches supported the results of the present study. Later research should be done with large group and different educational drama programmes. When the results of the programme that pointed to word acquisition and development of receptive language were evaluated, the present research offers hope for following research in the future. The topic should also be examined with different age groups and variables.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Zihinsel engelli çocuklar günümüzde, eğitim ve sağlık olanaklarının artması, medyanın kamuoyu oluşturma etkisi ve engelli çocuğa sahip olan veya olmayan ailelerin bilinçlenmesi sayesinde, toplumda daha çok yer almaya başlamışlardır. Toplum içinde yer almak, insanın diğer insanlarla iletişim kurabilmesiyle yakından ilgilidir. Her bireyin olduğu gibi zihinsel engelli bireylerin de toplumda yer alabilmeleri, yaşayabilmeleri için iletişim kurmaları gerekmektedir. Bu nedenle engelli çocukların eğitiminde, dil gelişimi ve dili kullanma ile ilgili problemlerinin çözülmesi ön plana çıkmaktadır. Zihinsel engelli çocukların dil eğitiminde çeşitli yöntemler uygulanmaktadır. Çocuktan çeşitli resimli kartları işaret etmesinin ve isimlendirmesinin istendiği, masa başında yapılan eğitim çalışmalarının daha ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir. Eğitim yolu ile, engelli çocukları tüm gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişimi alanında da akranlarına yakın bir düzeye yaklaştırmak amaçlanmaktadır.

Eğitim yolu ile dil gelişimine destek olmak noktasında, zihinsel engelli çocuklar ile normal çocuklar arasındaki farkı belirleyen temel etkenlerden biri olan zeka kavramını ele alıp incelemekte yarar vardır.

Günümüzde ‘Zeka nedir?’ sorusuna yanıt aranması amacıyla çok sayıda araştırma yapılmakta ve bu araştırmalar sonucunda zeka çok farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. “Zeka genel anlamda bir tanımla, zihnin; öğrenebilme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözümler üretebilme yeteneğidir.” (Gönen, 1998, s.11).

Piaget' ye göre zeka; “çevreye uyum yapabilme yeteneği” dir. Kişi içinde bulunduğu çevreye ne kadar çok ve ne kadar hızlı uyum yapabiliyorsa o kadar zekidir demektir (Bacanlı,2000,s.60). Piaget zihin gelişiminin; fiziksel gelişimle ifade edilen “olgunlaşma”, kişinin zihin gelişimini artıran “yaşantılar”, “kültürel ve toplumsal yaşantılar” ve zihnin “dengeleme” eğiliminden etkilendiğini ifade etmektedir (Bacanlı,2000).

Skinner (1953) ise zekanın her bir unsurunun kişilik özelliği olarak ele alınabileceğine, bunun da zekayı tanımlamamız için uygun bir yol olmayacağına dikkat çekmiştir. Bu durumda zekanın tanımını ancak davranış kapsamında yapabileceğimizi vurgulamıştır. Bir kişide görülen farklı yetenekler, zeka gelişiminde ve geriliğinde görülen farklılıklar, zaman içinde IQ puanlarındaki gelişimler ve beyin hasarlarının ortaya çıkardığı farklı sonuçlar, zeka dediğimiz olgunun çok boyutlu olduğuna ilişkin bilgiler sunmaktadır. (Sevinç,2003,s.68)

“Zeka” kavramına farklı bir tanım getirerek “çoklu zeka” teorisini oluşturan Gardner (1997), insanların zeka denilince genellikle sadece dilsel ve mantıksal-matematiksel zekayı anlayıp kastettiği görüşünü savunmaktadır. Gardner teorisinde; insanoğlunun evriminde geliştirdiğini söylediği 7 değişik beceri alanını zeka olarak kabul etmektedir. Bunlar; dilsel, mantıksal, matematiksel, müziksel, alansal, sosyal (başkalarını anlama) ve kişiye dönük zeka (kişinin kendini anlaması) dır.

Gardner'in zeka hakkındaki tanımlayıcı iki savı bulunmaktadır. Bunlardan ilki “herkesin bu zekaya sahip olduğunu” söylediği evrensel savıdır. İkinci savı ise bireysel farklılıklarla ilgilidir. Buna göre Gardner (1997); “Kalıtsal ve çevresel rastlantılar ve bunların etkileşimine bağlı olarak, aramızda tam olarak aynı oran ve karışımında bir zeka birleşimi sergileyen iki kişi bulunmamaktadır. “Zeka profillerimiz” farklıdır. Dersleri ve değerlendirmeyi kullanarak, mümkün olduğunca bireyselleştirerek, bu farklılıkları kullanmaya çalışan eğitsel bir sistem

oluşturabiliriz.” demektedir. Gardner’ ın bu görüşleri doğrultusunda her bireyin kendi zihinsel kapasitesine göre eğitim alabilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Zeka konusunda önemli olan bir konu da; zihinsel geriliğin tanımını yapmanın ne kadar zor olduğudur.

Zihinsel geriliğin tanımı konusunda Amerikan Zihinsel Yetersizler Derneği’ nin (American Association of Mental Deficiency) öne sürdüğü tanım en geçerli tanım sayılmaktadır. Buna göre; zeka geriliği, genel zeka fonksiyonlarının normalin altında olması, öğrenme ve sosyal uyum sağlayıcı davranışlarda bozukluğun görülmesi ve bu davranışların gelişim dönemi içinde ortaya çıkmasıdır (Gönen, 1998, s.11).

Zihinsel engelli bireylerin gelişimi, zihinsel engeli olmayan bireylerin gelişim basamaklarını izlemekte ancak geriden takip etmektedir. Bu nedenle zihinsel engellilerin gelişimi ve eğitimini yönlendirebilmek için, öncelikle normal gelişim basamaklarını çok iyi bilmek gerekmektedir.

Zekanın gelişimini çocuğun gelişim dönemleri içerisinde görmek olanağı vardır. Birey doğduğu andan itibaren bir gelişim şemasını izler. Bu gelişim şemasını belli gelişim alanlarına ayırmak mümkündür. Ancak bu gelişim alanlarının birbirinden bağımsız olduğu düşünülmemelidir. Çocuğun özellikle okul öncesi dönemde; bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal ve dil gelişim alanlarının tümünün birbiri ile ilişkili olarak geliştiği görülmektedir (Oktay,2000).

Birey doğduğu andan itibaren meydana gelen küçük ve büyük kasların gelişimini ifade eden fiziksel gelişim, ilk başlarda adete zihinsel gelişimi de içine alır gibi görünmektedir. Birey fiziksel gelişim yoluyla bağımsızlığını kazanmasında ilk adımı atmaktadır. Kazandığı bu bağımsızlık yoluyla çevreyi keşfe çıkan bebekler

yeni nesnelere ve durumlarla karşılaşacaklar ve bu sayede Piaget' in deyimiyle yeni şemalar oluşturacaklardır (Gander, 1993). Bu yaşantılar bebeğin dil gelişiminde de olumlu etkiler sağlayacaktır.

Çocuğun dil gelişimi üzerindeki etkisi tartışılmayan ve en çok üstünde durulan alan olan bilişsel gelişim; zihinsel süreçlerde meydana gelen gelişimi açıklayan bir terimdir. Hareket yoluyla elde edilen yaşantılar yeni zihinsel süreçlerin oluşumuna neden olmaktadır. Dil gelişimi ise; uyumsama, algılama, karar verme gibi basamaklandırılan bu süreçlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

Diğer basamaklar ile ilişkili olarak gelişim gösteren sosyal ve duygusal gelişim, çocuğun çevre ile ilişkilerini ve iletişimini etkileyen alanlardır. Ailenin yaşadığı güvenli ortam ve ihtiyaçlarının uygun ortamlarda karşılanması çocuğun kendine güveninin oluşmasında etkili olacaktır. Kendine güvenen çocuk bağımsız hareket etmeye istek duyacak ve bu durum fiziksel, bilişsel ve dil gelişimine olan katkısıyla birlikte çocuğun sosyal hayata katılmasına, kendi ihtiyaçları konusunda talepkar olmaya başlamasına neden olacaktır..

Gelişim aşamaları içinde dil gelişimi, son derece karmaşık ve güçlü bir sembolik iletişim aracı olması nedeniyle önem kazanmaktadır. İnsan dili son derece soyut ve karmaşık bir süreçtir. Psikologlar insanın kullandığı dil ile ilgili değişik bilgileri elde etmişlerdir. Ne var ki; bilmediğimiz konular çoktur ve bu konuda araştırmalar devam etmektedir (Cüceloğlu, 1994, s.204). Dil gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalar göstermiştir ki; dil gelişimi de tıpkı diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, aynı yaştaki çocuklarda benzer özellikler göstermektedir. Aynı yaştaki çocukların kullandığı sözcüklerin sayısı, kurdukları cümlelerin yapıları, hatta ses tonları ve vurgularındaki benzerliği kaydeden gelişim psikologları, dil gelişiminin bilişsel gelişime paralel bir seyir izlediğini kabul ederler (Erden-Akman, 1995, s.62).

İnsanın konuştuğu dil iki sistemden oluşur; birisi ses sistemi, öteki anlamdır. Çocuk konuşmayı öğrenirken, önce ses sisteminin gelişmesi gerekmektedir. Bebeğin ilk ses çıkarma çabaları devinimseldir. Belirli bir sıra izler. Olgunlaşmaya bağlıdır. Çocuk duyduğu ses birimlerini tekrar ederek çıkarmaya çalışır. Giderek heceleri söyleyebilir ve daha sonra ses birleşimleri ile bunların kendisi için simgelediği şey ya da olay arasında ilişki kurar. Çocuk ilk önce tek kelime kullanır ancak bu kelimenin anlamı kelimeyi aşar. Bunlar bir kelimelik cümlecikler olabilir. Bu devrede kelime dağarcığını genellikle isimler oluşturur. Ancak kelimenin sözcük anlamını değil, çocuğun anlatmak istediklerini ifade eder (Alpöge, 1991, s.64) .

Daha sonra çocuk kelimelerin birbiri ile olan ilişkisini kavramaya başlar. Sırasıyla 2,3, 4 ve daha fazla sayıda kelimedenden oluşan cümleler oluşturur. Bu kelimeler ilk başta isim ve fiili içerirken, cümlede kullanılan kelime sayısı ile birlikte çeşitlilikte de artış görülür (sıfat, zamir, vb.) (Alpöge, 1991, s.65).

Tüm bu gelişim alanları, zihinsel geriliği olan çocukların gelişimi incelendiğinde karşımıza çıkmaktadır. Ancak zihinsel engelli çocuklar, normal gelişim gösteren aynı yaş çocuğunu, doğal olarak gelişimsel düzey açısından daha geriden takip eder. Özel eğitim yöntemleri, bu çocuklara verilecek eğitim programları ile; bilişsel, konuşma, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını ve öz bakım becerilerinin gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır (Gönen, 1998).

Zihinsel engelli çocukların eğitiminde kullanılan yöntemlerden biri de, henüz Türkiye’ de yeterince yaygın olarak kullanılmamakla birlikte, eğitici dramadır.

Drama; öğrenmenin temel şartlarından biri olan, etkin olma prensibine en uygun eğitim yöntemlerindedir. Dramatik oyun dendiğinde, bireyin etkin olduğu ve üzerinde prova yapılmayan bir gösteri kastedilmektedir (Gönen, 1992, s.136).

Kendini yapabildiği kadarıyla ifade eden, gruba dilediği kadarıyla katılabilen, önerileri dikkate alınan, kendi gibi olmasına izin verilen her özellikteki çocuk dramadan yararlanabilir. Ancak, drama etkinliklerine katılım konusunda belirleyici olan, çocuğun engel türüne bağlı olarak, dikkat süresi, sözel anlatım becerileri, algılama kapasitesi ve bedensel hareket yeteneğidir. Çeşitli drama etkinlikleri, çocukların söz konusu nitelikleri dikkate alınarak gerekli değişikliklerle uygulanırsa, çocuklara daha çok katkısı olabilir (Önder, 2001, s.84).

Eğitici drama tekniği tüm gelişimi destekleyici bir çalışma türüdür. Çocuğu bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal olarak geliştirir. Dramanın genel amaçları tüm bu gelişim alanlarını içermektedir.

Drama; gelişim alanları içinde, zihinsel engelli çocuklarda en yavaş gelişim alanlarından biri olan dil gelişimini de desteklemektedir (Gönen, 1998, s.19).

Bu bilgiler temel alınarak yapılan araştırmada; zihinsel engelli çocuklarda eğitici dramanın kelime kazanımına ve buna bağlı olarak da dil gelişimine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

1.1 Problem

Dramanın zihinsel engelli çocukların gelişimindeki olumlu etkisi bilinmekle birlikte bunu kanıtlayan çalışmalara çok sayıda rastlanmamaktadır. Özellikle zihinsel engelli çocukların eğitici drama yoluyla dil gelişimi alanında sağladıkları kazanımlara yönelik çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmiştir. Yapılan çalışmalarda,

dramayı zihinsel engelli çocukların eğitiminde kullanan eğitimcilerin ana amaçları; dil gelişimini desteklemek ve sosyal gelişimi teşvik etmektir.

Eğitici drama günümüzde kullanımı yaygınlaşmakta olan bir eğitim yöntemidir. Eğitici drama tekniği çocuğu tüm gelişim alanlarında desteklemektedir. Normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi, zihinsel engelli çocukların da farklı gelişim alanlarında desteklenmesi açısından drama oldukça önemlidir (Önder,2001).

Konu ile ilgili şimdiye kadar yapılan araştırmalar tarandığında, okul öncesi çocukların eğitici dramının dil gelişimine etkisini incelen araştırmalar ile zihinsel engelli çocuklarda hikayelerin dil gelişimine etkisini inceleyen ve zihinsel engelli çocuklarda dramının sosyal gelişime olan etkisini inceleyen çeşitli araştırmalara rastlanmıştır. Ancak, eğitici dramının zihinsel engelli çocuklarda kelime kazanımına yönelik etkilerini araştıran bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu alandaki eksikliği gidermek ve eğitici drama yoluyla öğretilebilir zihinsel engelli çocukların kelime kazanımlarında meydana gelen değişiklikleri incelemek amacıyla araştırma planlanmıştır.

1.2 Amaç

7-11 yaş öğretilebilir çocukların eğitici drama yoluyla kelime kazanımları üstünde meydana gelecek değişiklikleri incelemek araştırmanın amacıdır.

1.3 Sorular

Planlanan çalışma ile yukarıdaki probleme ilişkin olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- 1- Eğitici drama programının öğretilebilir zihinsel engelli çocukların kelime kazanımları üzerinde etkisi var mıdır?
- 2- Birinci soruya bağlı olarak; eğitici drama programının öğretilebilir zihinsel engelli çocukların alıcı dil gelişimleri üzerinde etkisi var mıdır?

1.4 Hipotezler

- 1- Eğitici drama programı uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarındaki çocukların kelime tanıma düzeyleri arasında fark yoktur.
- 2- Eğitici drama programı uygulandıktan sonra deney grubundaki çocukların kelime tanıma düzeylerinde artış olur.
- 3- Eğitici drama programı uygulandıktan sonra kontrol grubundaki çocukların kelime tanıma düzeyleri açısından fark olmaz.
- 4- Eğitici drama programı sonucunda, deney grubundaki çocukların kelime kazanımları kontrol grubundaki çocukların kelime kazanımlarından daha yüksek olur.
- 5- Eğitici drama programı öncesinde belirlenen 20 kelimeyi tanıma bakımından deney ve kontrol grupları arasında fark yoktur.

- 6- Eğitici drama programı uygulandıktan sonra, eğitici drama programı öncesinde belirlenen 20 kelimeyi tanıma bakımından, deney grubundaki çocukların kelime tanıma düzeylerinde artış olur
- 7- Eğitici drama programı uygulandıktan sonra, eğitici drama programı öncesinde belirlenen 20 kelimeyi tanıma bakımından, deney grubundaki çocukların kelime tanıma düzeylerinde fark olmaz.
- 8- Eğitici drama programı uygulandıktan sonra, eğitici drama programı öncesinde belirlenen 20 kelimeyi tanıma bakımından, deney grubundaki çocukların kelime kazanımları kontrol grubundaki çocukların kelime kazanımlarından daha yüksek olur.

1.5 Önem

Zihinsel engelli çocuklarda dilin kullanılması, en az diğer çocukların ve yetişkinlerin dili kullanmaları kadar, önemlidir. Dil bir iletişim aracıdır ve engelli çocuklar bu sayede çevreleri ile iletişim kurabileceklerdir. Çevreleri ile iletişim kurabilen çocuklar duygularını ifade edebilecekler, sosyalleşebilecekler ve bağımsız yaşam sürdürebilme konusunda önemli bir adım atmış olacaklardır. Bu gelişmelerin çocuğun yaşadığı gerilimi büyük ölçüde azaltacağı düşünülebilir.

Dil ve iletişim bu kadar önemli olmasına rağmen, özellikle engelli çocuklarda, eğitiminde en çok zorlanılan gelişim alanıdır. Eğitimciler engelli çocukların konuşma becerilerini geliştirme konusunda oldukça zorlanmaktadırlar. Bu nedenle eğitici dramının öğretilbilir zihinsel engelli çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisi saptandığında bunun eğitimciler ve aileler, özellikle de zihinsel engelli çocuklar açısından önemli bir kazanım olacağı düşünülmektedir. Şöyle ki; bu araştırmada uygulanan eğitici drama programına benzer yeni programlar

hazırlanarak, öğretilbilir zihinsel engelli çocukların dil eğitimlerine katkı sağlanabilir.

1.6 Varsayımlar

- 1- Araştırmada kullanılan kelime tanıma ölçeğinin (Peabody Resim Kelime Testi) öğretilbilir zihinsel engelli çocukların eğitici drama yolu ile kelime kazanımlarını ölçmek için yeterli ve uygun bir ölçek olduğu varsayılmıştır.
- 2- Araştırma sırasında kullanılan eğitici drama oyunlarının ilgili kelimelerin kazanılması için uygun olduğu varsayılmıştır.
- 3- Araştırma sırasında kullanılan eğitici drama oyunlarının uygun ortamlarda uygulanacağı varsayılmıştır.

1.7 Sınırlılıklar

Araştırmamızda sınırlılıklar aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

- 1- Örneklem; İstanbul ili sınırları içindeki İstanbul Zihinsel Engelli Çocuklar Vakfı Saadet İlköğretim Okulunda 3 Temel Eğitim sınıfında, eğitim ve rehabilitasyon görmekte olan öğretilbilir zihinsel engelli çocuklarla sınırlıdır.
- 2- Araştırma; probleme ilişkin sorulara yanıt aranmasıyla sınırlıdır.

- 3- Ölçekler; Denver II Gelişimsel Tarama Testi ve Peabody Resim-Kelime Testi ile sınırlıdır.
- 4- Araştırmada üzerinde çalışılan kelimeler; Peabody Resim-Kelime Testi ile kelime ile sınırlıdır.
- 5- Eğitici drama programı; belirlenen 20 kelime ile ilgili olarak oluşturulan 22 eğitici drama oyunu ile sınırlıdır.

1.8 Tanımlar

Zihinsel Engel: Gelişimsel dönemde ortaya çıkan, uyumlu davranışlarda görülen yetersizliğe ilaveten genel zeka fonksiyonları açısından normalin altında olma durumudur (Akt.Güven,2003,s.70).

Amerikan Zihinsel Gerilik Komitesi (AAMR)' nin 1992 deki tanımına göre zihinsel engellilik; “halihazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları göstermektedir.Bu zihinsel işlevlerde önemli derecede, normal altı, bunu yanı sıra uyumsal beceri alanlarında (iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. Zihinsel gerilik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (Eripek, 1996).

Öğretilebilir Zihinsel Engelliler: Eğitsel tanı içinde; 55-35 IQ' ya sahip olduğu zeka testleri ile belirlenen çocuklar öğretilebilir tanısı almaktadır.

- 6 yaşa kadar olan dönemde özbakım becerileri konusunda bağımlı gruba göre (35-25 IQ) daha iyi durumdadırlar. Yürüeyebilir, kendilerini besleyebilirler. Basit anlamda tuvalet eğitimi almaları mümkündür.

- 6-18 yaş arasında basit akademik bilgileri (sayılar, renkler gibi) ve özbakım ile ilgili becerileri öğrenebilirler. Tanıdık çevrelerde kendi başlarına bağımsız hareket edebilirler.
- Yetişkinlikte ise; makrame, tornavida gibi tehlikesiz aletleri kullanmayı gerektiren basit işleri olasılıkla başlarında bir yetişkin olması kaydıyla yapabilirler. Ancak yetişkinlere bağlı yaşantılarını sürdürürler. Evlenmeleri ise sakıncalıdır.

Dil: Dil önemli kavramların biçimlendiği hammaddedir (Levine, 2002).

Nöropsikolojik açıdan dil; uzun bir sosyal gelişme sırasında yaratılan kod'ların sistemidir. Bu sistemin bölümleri, fonoloji (oral dilin akustik ve artikülasyonla ilgili kısmı), leksikon (obje, hareket ve ilişkilerin niteliksel tanımlanması), morfoloji (kelimelerin yapısı), semantik (obje, hareket ve ilişkilerin farklı farklı anlamlılıklar içinde algılanmaları) ve sintaks (kelimelerin düşünce ve ilişkileri ifade edecek biçimde kullanılmaları) olarak ayrılmaktadır. Dil, bütün bu sayılan bölümlerin aktif kullanımıyla ve beynin tümünün katılımıyla ortaya konur (Tanrıdağ, 1995).

Dil gelişimi, hem sosyal hem de gelişimsel bir süreçtir. Dil kazanımı için daha yeterli dil kullanıcıları ile etkileşime girmek gerekir. Dil gelişimi çocukluktan ergenliğe ve yetişkinliğe kadar devam eder (Lu, 2000).

Alıcı Dil: Bireyin çevresindekilerin ifade ettiklerini anlamak için kullandığı beceriler alıcı dil becerileri olarak adlandırılmaktadır. Çocukların, jestlerin ve sözcüklerin anlamını, onları etkili biçimde kullanmaya başlamadan önce bilmesi alıcı dil gelişimi ile sağlanmaktadır (Pieterse-Treloar, 2001,6.).

Eğitici Drama: *Brian Way*, dramayı genel olarak “yaşayarak öğrenme olarak” tanımlar. Aynı tanım eğitimin yeterli ve tam tanımı da olabilir. Bu nedenle dramanın her çocuğa ve her öğretmene yönelik fırsatlar sunması önerilir. Ancak hem öğretmen hem çocuk dramının tiyatral kısmını bir kenara koyup, farklı bir aktivite olarak değerlendirmesi gerekmektedir (Davis-Behm, 1978).

Diğer bir açıdan, eğitici drama için başka bir tanımlama da şöyle yapılabilir; “Eğitici drama; önceden belirlenmiş açık ve net eğitim amaçları olan, tüm çocukların kendi öğretmenleri ile birlikte, daha çok büyük motor hareketleri yaptıkları, ifade etmeye, rol oynamaya, canlandırmaya ve tartışmaya dayalı grup etkinlikleridir.” (Önder, 2001).

BÖLÜM II

KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Zeka Ve Zeka Geriliği

Zeka ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Zeka genel bir tanımla, zihnin öğrenebilme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözümler üretebilme yeteneğidir (Gönen, 1998, s.11). Bu anlamda zeka; zihinsel becerilerin tümü olarak tanımlanabilir. Humphreys' in (1971) deyişiyle; “kişinin öğrenmiş olduğu her şey ve şimdiki öğrenme yeteneği” zekayı tanımlar (Morgan, 1980, s.37).

“Zeka” sözcüğü ayrıca; “öğrenmemizi ve akılda tutmamızı sağlayan, bizi ötekilerden farklı kılan beyne ait potansiyel”, “problem çözmeye yarayan bir yetenek”, “yeni durumlara uyum sağlamamızı kolaylaştıran bir yetenek” veya “zeka testleri sonucunda ölçülen şey” olarak da tanımlanabilir. Zeka kendinden yola çıkarak tanımını yapmaya çalıştığımız, ama üzerinde tam anlaşmaya varılmış bir tanımı olmayan; büyük olasılıkla beyne ait olan bir güçtür (Kulaksızoğlu, 2003).

Zekanın tanımını yapmaktaki bu zorluk elbette ki zihinsel geriliğin tanımını yapmayı da zorlaştırmaktadır. Cüceloğlu (1994) kitabında zeka geriliğini, “bir kimsenin davranışlarının değişik sosyal ortamlarda ve eğitim ortamlarında sürekli yetersiz kalması” olarak tanımlamaktadır.

UNICEF' in hazırladığı ve 1982 yılında revize edilen Özürlü Çocuklar: Buldukları Toplum İçinde Eğitimleri Sakatlığın Önlenmesi ve Rehabilitasyonu (Childhood Disability: Prevention and Rehabilitation at the Community Level) adlı kitapta ise zeka geriliği, “öğrenim kabiliyetinin sınırlı oluşundan yola çıkan bir durum” olarak tanımlanmaktadır. Zihinsel engelli bir kişinin davranışlarının olağanın (normalin) dışında ve yaşından umulanın çok altında olduğu görülür (Karatepe,1982).

Zeka geriliğinin derecelerini belirlemek için farklı testler kullanılmaktadır. Çeşitli testlere ve kaynaklara göre puanlamalar değişse de genel olarak, “sınır noktası” kabaca 70 olarak belirlenmiştir. 70’ in tam altında olanlar “hafif derecede geri”, 55-35 arasında olanlar “orta derecede geri”, 35-25 arasında olanlar “ileri derecede geri” ve 25’ in altında olanlar “ağır zihinsel engelli” olarak adlandırılır. Eğitimsel tanıya baktığımızda; 70-55 arasında zeka puanına sahip olan çocuklar “eğitilebilir”, 55-35 arası zeka puanına sahip çocuklar “öğretilebilir”, 35-25 arası zeka puanı alan çocuklar “bağımlı” ve 25 puan altındaki çocuklar ise “tam bağımlı olarak ifade edilirler (Güven, 2003).

Bununla birlikte, zeka geriliği olan kimsenin zihinsel düzeyinin betimlenmesi, onların yetenekleri hakkında tam bir açıklama sağlamaz. Zeka testleri sözel etmenlere ağırlık verme eğilimindedir; buna karşılık yaşama uyum için önemli olan becerileri değerlendirmezler. Gerçekte de genellikle ZB’ leri (IQ) bir kimsenin yapabileceğinden daha azını tahmin etme olanağı vermektedir. Nitekim; birçok zihinsel engelli kimse, günlük yaşamlarını oldukça yeterli denebilecek düzeyde sürdürebilmektedirler.(Morgan, 1980)

Bu noktada Gardner’ ın zeka ile ilgili görüşlerinin anlamlılığı karşımıza çıkmaktadır. Gardner (1997) zeka görünümünde karşıt kuvvetler arasındaki üç tür mücadeleden bahseder. Bunlar; “zeka tanımının genişliği”, “zekanın

değerlendirilmesi” ve “zeka ve değer verdiğimiz insani nitelikler arasındaki ilişkiyle” dir.

Gardner’ in (1997) dediği gibi daha önceki yaklaşımlarda “zeka” terimi büyük ölçüde, dil ve mantıkla ilgili türdeki problem çözümleriyle sınırlıydı. Oysa insanlar; sözcükler, sayılar ve mantıksal ilişkiler gibi içeriklerin yanında, sayısız başka içerikle de başa çıkabilmektedir. Zekanın kesin sınırlarının nasıl çizileceği uzmanlara bırakılabilecek bir konu olsa da; zeka tanımını sorumlu bir şekilde genişletme zorunluluğu akademinin sınırları dışına taşmaktadır.

Zekaya farklı bir bakış açısı getiren Gardner (1998) “*herkese eşit şans tanımak zorundayız. Sonunda herkesle başarılı olamayacağız, ama buna çabalamak bile önemlidir. Eğer bazı kişileri defterden silmezseniz, bazı kişilere şans verirsiniz, en azından bazı zamanlar zoru başarabileceklerinin gösterecek ve hiç değilse birilerinin onlara inandığını hatırlayacaklardır. Çetin bir iştir, hayal kırıklığına uğrayabilirsiniz, kimi zaman saçınızı başınızı yolmak bile isteyebilirsiniz. Ama eğer inancı korursanız, çevrenizdekilerin de inançlarını aynı şekilde koruma olasılığı çok daha yüksek olacaktır...*” diyerek farklı zihinsel kapasitelere sahip çocukların eğitiminde sabırlı ve bireysel yaklaşımın önemini vurgulamıştır.

2.2. İletişim, Dil, Konuşma

İletişim, dil ve konuşma, bu üç sözcük günlük hayatta çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu terimlerin birbirinden ayrılması ve anlamlandırılması önemlidir.

İletişimde genel anlamda, bilgi, duygu, düşünce, haber alış-verişi ve insanları etkileme söz konusudur (Topbaş, 2003).

Yaşayan tüm canlılar birbirleriyle iletişim kurar. Basit tanımıyla iletişim süreci; gönderilen mesajı, onu göndereni ve mesajı alanı kapsar. Gönderilen mesaj sözel olabilir, sözsüz işarete dayalı ya da elektromanyetik olabilir. İnsanlar iletişim kurmak için dil kullanırlar ve bu sadece insana özgüdür.

Turan (2000), insanın iletişiminden bahsedildiğinde, bunun hem konuşmayı hem de dili içermekte olduğunu ancak sadece bunlarla da sınırlı kalmadığını belirtmektedir. İnsan aslında pek çok iletişim çeşidini bir arada kullanır. Bunlar; göz kontağı kurmak, yüz ifadeleri kullanmak, vücut duruşunu ayarlamak, dokunmak, el sıkmak, kucaklaşmak, el işaretleri kullanmak, yazmak, resim yapmak gibi çeşitlilik gösterebilir. Bunlara iletişimin sessiz biçimleri adı verilmektedir.

Dil bir iletişim sistemidir. İhtiyaçlarımızı, duygularımızı ve düşüncelerimizi başkalarına anlatmaya yarar. İnsan dil kullanma potansiyeli ile doğar. Fakat bunun gerçekleşmesi için insanlar diğer insanlarla yakın ilişki içerisinde bulunmalıdırlar. Çocuk için önemli olan biri onunla konuşmalı, o da buna cevap vermek için cesaretlenmelidir. İnsanlar dili başkalarıyla iletişim kurmak için olduğu kadar, kendi kendileri ile de konuşmak (düşünmek) ve öğrenmek için de kullanırlar.

Bir semboller sistemi olan dil; bir amaca yönelik olarak ortaya çıkar. Aynı dil kodlamalarını kullanan insanlar birbirlerini anlarlar. Bir dil mesajını aldığımız zaman bunu anlamaya çalışırız (alıcı dil). Bu mesaja karşılık olarak bir başka mesajı formüle edip göndeririz (ifade edici dil). Dili düzenleyip ifade etmenin yolu konuşmadır. Konuşma dilin ses yoluyla gerçekleşmesidir (Turan, 2000).

Konuşma; insanın ses sistemi tarafından üretilen ses sinyalleridir. Konuşmayı; dilin işitilebilen dışlaşması olarak tanımlamak mümkündür. Konuşma tamamen dilsel amaçlı bir davranıştır ve oldukça karmaşık, dil becerisine bağımlı bir süreçtir. Bir insan ancak dil becerisinin elverdiği düzeyde konuşabilir (Turan, 2000, s.4).

Ancak dil bir kodlar sistemi olarak kabul edildiğinden dilin mutlaka sözel olması gerekmediği ortaya çıkar. Diğer bir anlamla, iletişimin sözel boyutu ile ifade edilmek istenen şey kullanılan kodun sözcüklerden meydana gelmesidir. Sözel olmayan iletişim ise, insanlar veya hayvanlar arasında kullanılan ancak sözcüklerden oluşmayan sistemleri ya da mesaj-iletme davranışlarını içerir. Jest, mimik gibi araçlar sözel olmayan iletişimin bir parçası olarak çoğu zaman dile eşlik eder (Topbaş, 1999).

Sonuç olarak Jeffree (1986); “dil; konuşmayı, anlamayı, sosyal etkileşimi, düşünmeyi, taklit etmeyi, kendini yönetmeyi ve sembolleri kullanmayı kapsar” demektedir.

2.2.1 Dil Öğrenmenin İnsan İçin Önemi

Vygotsky (1962)’ ye göre dilin ilk fonksiyonu “hem çocuklar hem de yetişkinler için iletişim ve sosyal etkileşimdir.” Çocuk; günlük yaşamda diğerleri ile etkileşime geçerek dili nasıl kullanacağını, kendini ifade etmeyi ve ifade edileni anlamayı öğrenir. Dil, bir grubun üyesi olarak belli bir kimliği paylaşma ve birbiri ile ilişkide olmayı sağlayan kültürel bir araçtır (Lu, 2000).

Diğerleriyle iletişimde bulunma gereksinimi, en önemli gereksinimlerden biridir. İsteklerini ve gereksinimlerini ifade etmek, yardım istemek, sohbete katılmak, engelli çocuklar için birçok kapıyı açabilen özelliklerdir. Bu beceriler çocuğun çevresini kontrol etmesine ve çevresinden daha fazla şey öğrenmesine aracılık eder (Pieterse ve Treloar, 2001, 3.).

Dilin kazanılmasının zihinsel düzenin sağlanmasında büyük katkısı olur. Dil bir simge düzeni getirir. Zihinsel düzenleme sonucu ortaya çıkan kavramların simgelere dönüşmesi bu kavramların kullanımında kolaylık sağlar. İnsan algıladığı bilgiyi dilin yardımı ile daha kolay kaynaştırıp bütünleştirir. Dil, bireyin zihinsel verileri, anlamlı bütünler oluşturacak şekilde birleştirme özelliğini de yansıtır.(Alpöge,1991,s.10)

Öneminin yaygın kabul görmesine rağmen eğitimciler, iletişim becerilerini öğretme yollarını bulmada, diğer beceri alanlarına kıyasla daha geri kalmışlardır. Bunun nedenini anlamak zor değildir. Çocuğun elini tutarak kaşığı ağzına götürmesine, daire resmi çizmesine ya da resmi göstermesine rehberlik edilebilir. Fakat ona konuşması için fiziksel olarak rehberlik edilemez. Yapılandırılmış davranış değiştirme tekniklerine dayalı öğretim programları, bazı sözcükleri söylemeyi ders sırasında öğretmede başarılı olmuşlardır. Ancak, derste öğrenilen sözcükler, çocukların günlük yaşamında etkili şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olamamıştır.

Araştırmacılar, son otuz yılda, iletişimin ne içerdiğine daha geniş bir bakış açısıyla bakmaya başladılar. Çocuğun iletişim gereksinimini ve çevresindeki insanlarla ve nesnelere iletişimini göz önünde bulunduran teknikler geliştirmeye başladılar. Bugün, dil öğrenmenin, yaşamın hemen ilk gününden itibaren günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası olması gerektiği bilinmektedir (Pieterse ve Treloar, 2001,3.).

2.2.2 Dil Gelişimi

Her dilin birey üstü soyut ve bireyin kullanımındaki somut yönünün olduğuna işaret eden Ferdinand de Saussure (1976) dili "bir sistemler sistemi" olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte Chomsky ve Halle (1968), her insanın bir dil yetisiyle, bir başka deyişle, bir dili edinebilme ve kullanabilme yetisiyle doğduğunu ve insan dilinin ancak, kullanıcının zihninde işleyen karmaşık prensipler aracılığıyla açıklanabileceğini ortaya koymuşlardır (Ergenç, 2000).

Doğum anı ile dil öğrenme arasında geçen dönemde zihin olağanüstü bir gelişme gösterir. Çoğu zaman bunun öneminden kuşkuyla düşülür. Çünkü daha sonra ortaya çıkan, zekanın ve duygunun gelişimini adım adım izlemeye olanak veren konuşma, bu evreye eşlik etmez. Bebek bu gelişimi kendi içinde yaşar ve ancak konuşmaya başladığı andan itibaren dış dünyaya, zihinsel gelişiminin ipuçlarını vermektedir (Piaget,1999).

Çocuğun dil gelişim basamakları incelediğinde, dili oluşturan iki sistemle karşılaşmaktadır:

Ses sistemleri

Anlam sistemleri (Fişek ve Yıldırım, 1993).

Ses sistemlerinin gelişimine baktığımızda; ilk ses çıkarma deneyimlerinin devinimsel bir işlev taşıdığını görürüz. Belirli bir gelişim sırası izlemesi, bu işlevin olgunlaşmayla bağlantılı olduğuna işaret eder. Çocuk 3. ayda tanınacak türde heceler söylemeye başlarsa da, taklit ederek çevresinde konuşulan dilin seslerini, hecelerini söylemesi genellikle 9. aya rastlar. 9-12 aylar arasında çocuğun bu sesleri, kullandığını duymuş olduğu durumlarda söylemeye başladığı görülür. Yani giderek belli ses birleşimleri ile bunların kendisi için işaretlediği olaylar arasında bir

ilişki kurmaktadır. Aynı süre içinde çocuğun kendisine yöneltilen konuşmayı anlamasında da bir farklılık göze çarpar.

Anlatım sistemlerinin gelişimi üç bölümde incelenmektedir (Fişek ve Yıldırım, 1993); tek sözcük dönemi, iki sözcük dönemi, basit ve birleşik düşüncelerin tam olarak anlatılması dönemi.

Tek sözcük dönemi; çocuğun 9-12 aylar arasında ilk sözcüklerini söylemeye başladığı dönemden 16-18 aya kadar süren dönemdir. Çocuğun ilk sözcük dağarcığının büyük bir bölümünü isimler oluşturur. Genellikle bunlar karşılıklı etkileşime girdiği, ilişki kurduğu, oynadığı nesne ve kişilerin isimleridir. Bu evrede çocuk hareket anlatan sözcükleri kısıtlı kullanmakla birlikte nesnelerin nitelikleri ile ilgili sözcükleri (cici, uf, yok gibi) söyler bu sürede çocuğun ifade etmek istediği anlamın çocuğun söylediği tek sözcüğün anlamını aştığı söylenebilir.

İki sözcük dönemi; 16-18 aylar döneminde ortaya çıkar ve dilde bundan sonraki gelişmelere temel teşkil eder. Çocuk artık sözcüklerin birbiri ile olan ilişkilerini kavramaya ve iki sözcüğü yan yana getirerek farklı anlamlar ifade etmeye başlar. Bu gelişim evresinde çocuğun dile getirebildiği anlamlar, bilişsel düzeyde oluşturabildiği kavramların bir yansımasıdır.

Basit ve birleşik düşüncelerin tam olarak anlatılması devresi; çocuğun artık 3-4 sözcüğü yan yana koyduğu evredir. Ve bu şekilde çocuk tek bir düşünceyi bütünüyle ifade etmektedir. Başka bir deyişle çocuk; herhangi bir eylem veya nesneyle ilgili düşüncesini, olayda rol alan bütün öğelere değinerek anlatabilir.

Dilbilimciler ve ruhdilbilimciler, çocuğun dilbilgisini ve sözcük anlamını nasıl öğrendiği üzerine değişik bakış açıları ve kuramlar geliştirmişlerdir. Yapılan bu

çalışmalar çocuğun dili nasıl edindiği ve dilde yer alan sözcüklerin anlamların nasıl kazandığını aydınlatmaya yöneliktir (Artar,1998).

Artar' ın (1998) aktardığı gibi; dil edinimi aşamasına eşlik eden, sözel olmayan bir gelişim aşaması olduğu bilinmektedir. Bates, Camioni ve Volterra (1975); çocuğun yetişkinlerle iletişim kurmak için, çevresindeki nesnelere işaret ettiğini ve ifade edici (sözlü) dile geçmeden, sözcük öncesi bir dönem yaşadığını belirtmektedirler. İfade edici dil; anlamlandırmayı içerir. Alıcı dil ise konuşulanı anlamayı, emir ve ricaları yerine getirmeyi içermektedir. Alıcı dil ifade edici dilden önce gelişmektedir.

2.2.3 Dil Gelişimi Basamakları

Dil gelişimi diğer tüm gelişim alanlarında olduğu gibi belirli bir sıra takip etmektedir. Aylara ve yaşlara göre meydana gelen dil gelişimi özelliklerini ve önlem alınması gereken durumları şu şekilde sıralamak mümkündür (Turan, F., 2001).

0-3ay

- *Seslere başını çevirir. Mırıldanma ve gülümsemeyle karşılık verir.*
- *Ünlü-ünsüz birleşimi heceler çıkarır (ah-ah, oh-oh).*

Önlem alınması gereken durumlar:

- *Üç aylık bebek seslere ve size tepki vermiyorsa*

3-6ay

- *Anlaşılmaz sesler çıkarır (bababa, gagaga).*
- *İsmine yanıt verir.*
- *"ce" oyunu oynamaktan hoşlanır.*

Önlem alınması gereken durumlar:

- *Hiç ses çıkarmıyorsa*
- *Değişken sesler çıkarmıyorsa*

6-12ay

- *Sözcükleri taklit eder.*
- *"Hayır"a tepki verir.*
- *"Anne" ,"baba" gibi sözcükleri söyleyebilir.*
- *Kolay heceleri söyleyebilir (da, go, ga).*

Önlem alınması gereken durumlar:

- *Bebek onunla konuşanlara yanıt vermiyorsa*
- *On iki aylıkken isteklerini elde etmek için ses çıkarmıyorsa*

12-18 ay

- *Sözcük dağarcığı 5-20 arasındadır.*
- *Basit emirleri takip eder.*
- *İsmine karşılık verir.*
- *Bay bay yapar.*
- *İki basit sözcükle basit cümle kurar. Örneğin "Baba gitti".*

Önlem alınması gereken durumlar:

- *18 aylıkken birkaç sözcükten fazlasını kullanmayıp sadece işaret kullanıyorsa*

- *Sözcükleri kullanmaya başlayıp, daha sonra kullanmamaya başladıysa*

18-24 ay

- *İki ya da dört sözcükle cümle kurar*
- *Bilinen insanların, nesnelerin ismini bilir.*
- *Yaklaşık 50 sözcük bilir.*

Önlem alınması gereken durumlar:

- *Basit emirleri takip edemiyorsa*
- *Taklit oyunlarına katılmıyorsa*
- *Çocuğunuzun konuşmasını anlamıyorsanız*
- *2 yaşında olmasına rağmen iki sözcüğü birlikte kullanamıyorsa*

24-36 ay

- *İki aşamalı emirleri takip eder örneğin; "oyuncağını getir" ve "koltuğa koy."*
- *Çok farklı cümle tiplerini anlar.*
- *Dört-beş sözcüklük cümleler kullanır*
- *"Neden" soru tipini kullanır.*
- *Masalları dinler ve basit sorular sorar.*

Önlem alınması gereken durumlar:

- *Eğer soru yöneltmiyorsa*
- *Basit sorulara "evet" ya da "hayır" olarak yanıt vermiyorsa*
- *Çocuğunuz sizi dinlemede zorlanıyorsa*
- *Sizin söylediklerinizi anlamakta güçlük çekiyorsa*

24-36 ay

- İki aşamalı direktifleri takip eder örneğin; "oyuncağını getir" ve "koltuğa koy."
- Çok farklı cümle tiplerini anlar.
- Dört-beş sözcüklük cümleler kullanır
- "Neden" soru tipini kullanır.
- Masalları dinler ve basit sorular sorar.

Önlem alınması gereken durumlar:

- Eğer soru yöneltmiyorsa
- Basit sorulara "evet" ya da "hayır" olarak yanıt vermiyorsa
- Çocuğunuz sizi dinlemede zorlanıyorsa
- Sizin söylediklerinizi anlamakta güçlük çekiyorsa.

3-4 yaş

- Çok sayıda sorular yöneltir.
- Kendine ait öyküler uydurur ve yaptıklarını anlatır.
- Yaklaşık beş- altı sözcüklü cümleler kurar.
- Zamanı algılar (yarın, daha sonra, gelecek hafta gibi)

Önlem alınması gereken durumlar:

- İfade etmek istediklerini anlaşılır bir şekilde söyleyemiyorsa
- Konuşması sırasında iletişimini aksatacak ölçüde takılma, duraksama ve ses, hece ya da sözcük tekrarları varsa.

4-5 yaş

- Daha uzun öyküler anlatır ve içinde ailesinin de olduğu öyküler yaratabilir.
- Beş sözcükten daha fazla sözcük içeren cümleler kurar.
- Gelecek zamanı kullanır (Örneğin; "Yarın anaokuluna gideceğim." gibi).

Önlem alınması gereken durumlar:

- *Eğer hala sözcükleri bir araya getirip cümle kurmakta güçlük çekiyorsa*
- *Konuşmasına ilişkin kullandığı sesleri doğru olarak üretmiyorsa ya da artikülasyon hataları yapıyorsa*
- *Söylenen emri anlamakta güçlük çekiyorsa*
- *İletişim kurma konusunda çekingense.*
- *Öğrendiği ifadeleri uygun bağlamda kullanamıyorsa.*

2.2.4 Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler:

Çocuklarda hiçbir sorun bulunmasa dahi, ilk sözcüklerini öğrenme ve söyleme, kullandıkları sözcük sayısı, dilin yapısını edinme ve cümleler ile konuşma gibi dil edinimdeki hızları ile kullanımda nicelik ve nitelik bakımından birbirlerinden bireysel farklılık gösterdikleri bilinmektedir. Ancak bazı çocuklarda çeşitli nedenlerle dili işleme koyma ve geliştirme yeteneği, harekete geçme yeteneği daha fazla zorlanmakta, dil gelişimi de çok yavaş olmaktadır. Bu durumda çocuğun dil gelişiminde yaşıtlarına göre belirgin gecikmeler meydana gelirken sözcük dağarcığındaki sınırlılıkların yanı sıra, dilbilgisi kurallarını edinmekte zorlanmakta ya da dili kullanma biçimlerinde belirgin sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu durum bireysel farklılıklar teriminden çok “dilde sorunlar” terimi ile açıklanabilir (Tüfekçioğlu, 2003).

Dil gelişimindeki değişimleri etkileyen faktörler iki grupta toplanabilir: A- Bireysel (psikolojik) etkenler, B- Çevresel etkenler

A-Bireysel Etkenler

Bireysel etkenler, çocuğun zekası, olgunlaşması, sağlığı, işitmesi, devinimsel gelişimi, cinsiyeti ve duygusal durumu gibi alt bölümlere ayrılabilir.

B-Çevresel Etkenler

Bireysel etkenlerin normal olmasına karşın çevre yeterli değilse çocuk konuşmayı öğrenemez. Bu konuda yapılan araştırmalar dil gelişmesinde çevrenin çok önemli olduğunu göstermiştir. Dil öğrenildiğine, öğrenme ise bir etkileşime bağlı olduğuna göre, dil gelişimi için yeterli bir çevre zorunludur.

Çevre çok geniş bir alanı kapsar. Ancak, dil gelişmesi açısından ilk ve en etkili çevre ailedir. Bu durum dikkate alınarak çevresel etkenler; ailedeki koşullar, çocuğun durumu, diğer çevre etkenleri olarak üç bölümde toplanabilir (Dönmezer,1992, s.23).

2.2.5 Eğitimcilerin Dil Gelişimi Hakkında Bilmesi Gerekenler

Fillmore ve Snow (2000) erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin dil gelişimi ile ilgili olarak 5 önemli rolünü şöyle tanımlamaktadır:

- 1) *İletişimci olmalıdır. Çünkü dil kazanımında iletişim partneri son derece önemlidir.*
- 2) *Değerlendirici olmalıdır. Çocuğun gelişimsel geriliğini ya da özrünü değerlendirip fark edebilmek için bu rolü üstlenmelidir.*
- 3) *Eğitimci olmalıdır.*

4) *Eğitilmiş insan olmalıdır. Belli bir dünya görüşüne sahip, belli düzeyde donanımlı olmalıdır.*

5) *Çocuğun sosyalleşmesinde aracı olmalıdır.*

Erken dönem eğitimcileri birebir etkileşimin önemini bilmelidir. Bu nedenle bazı düzenlemeler yapıp bireysel katılımı, konuşmaya daveti sağlamalıdır. Kelime haznesini zenginleştirmede verilen yönergelerin, okunan hikayelerin ve oyunun önemini bilmelidir.. çocuklar oyunları sırasında dili kullanmayı kendilerini ifade etmeyi öğrenirler. Bu nedenle yapılandırılmış programlar kadar oyuna da programlarda yer vermelidirler (Fillmore ve Snow, 2000).

2.2.6 Dil Problemleri

Dil problemleri öğrenme problemleri gibi farklı isimlerle tanımlanırlar. Örneğin; gecikmiş dil, dil kusurları dil yetersizlikleri, özel dil sakatlıkları vb. Bazı insanlar dilin bütün açıdan yavaş gelişimini (gecikmiş dil) gösteren çocuklar ile dil becerisini geliştiremeyen çocuklar arasında ayırım yaparlar. Çocuklar arasında ayırım yapmaksızın, bütün dil problemleri değerlendirilmelidir (http://www.kidsource.com/LDA/spoken_language.html).

Dil problemleri aşağıdaki herhangi bir arızayı içermektedir:

- 1) Form: Sintaks (söz dizimi), fonoloji ve yapısal biçimdeki sorunları kapsar. Örn. Kelimelerin sonunda verilen bilgileri yanlış anlama ya da yanlış kullanmayı kapsamaması gibi.
- 2) Semantik: Anlama bozuklukları.

- 3) Pragmatik: fonksiyon bozuklukları. Örneğin farklı amaçlar için dili kullanma, dinleyiciye göre dili farklı kullanma yada konuşma kurallarını izleme (<http://www.kidsource.com/ASHA/letstalk33.html>).

2.2.7 Zihinsel Engelli Çocuklarda Dil

Bilginin gerektiğinde anımsanmak üzere organizma tarafından düzenlenerek depolanması için dile ihtiyaç vardır. Dil ve bellek arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli çalışmalardan birinde Ellis (1963), zihinsel engelli çocukların kısa süreli bellek alanında zorluklarla karşılaştığını ortaya koymaktadır. Gathercole ve Baddeley (1989) ise çalışmalarında; dil gelişiminin bir boyutu olan sözcük dağarcığının kazanımı ile bellek arasında önemli bir bağlantının olduğunu bulmuştur. Buna bağlı olarak zihinsel engelli çocuklardaki bellek sorunlarının dil gelişimini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılabılır (Güngüt, 1992).

Zihin engelli çocuklarda sıklıkla görülen dil ve konuşma sorunlarının, sayıları tanıma, dört işlem, okuma- yazma, okuduğunu anlama gibi pek çok konuda akademik sorunların ortaya çıkmasında önemli payı vardır (Başal, 1999).

Grup içinde dil gelişimi farklı olan çocukları gözlemlemek kolaydır. Çocuklarda görülen alıcı ve ifade edici dil gelişimlerinde, sınırlı ve yetersiz ifadeler, dinleme ve anlama zorluğu gibi belirtiler dil gelişimindeki geriliği ortaya koymaktadır (Sevinç, 2003, 169-176).

Dil gelişimi ilkelerine baktığımızda;

- 1- Diğerlerinin dilini anlamak,

- 2- Kelimeleri telaffuz etmek,
- 3- Sözcük dağarcığını inşa etmek,
- 4- Sözcükleri cümle içine yerleştirebilmek.

olarak sıralandığı görülmektedir (Yavuzer,1999, s.93).

Zihinsel engelli bireyler de bu ilkeler doğrultusunda dili ve dilbilgisi kurallarını öğrenmekte ancak bu öğrenme yavaş olduğundan dil ve konuşma gelişiminde ilk basamaklarda takılma durumlarına sıklıkla rastlanmaktadır (Başal, 1999).

Zihinsel engelli çocuklarda genellikle görülen yavaş konuşma gelişimi, zayıf bellek, yeni durumlara uyma güçlüğü, basit algı ve kavramlara sahip olduklarından duygu ve düşüncelerini karşısındakine bağımsız olarak açıkça ifade etme güçlüklerinin temelinde, bir ölçüde bu çocuklara kendilerini ifade etme olanaklarının verilmemiş olmasının da payı büyük olmaktadır (Bilir,Köni,Metin, 1992).

Zihinsel engelli çocuklarda konuşma ve dil bozuklukları hafiften ağır dereceye kadar sıralanmaktadır. Bu durum zeka geriliğinin derecesine, önceden gördüğü tedaviye ve ev ve çevresinde aldığı uyaranlar gibi pek çok faktöre bağlıdır. Zeka geriliği olan çocuğun hem anlama hem de konuşma problemi vardır. Bu çocukların; emirleri izlemeleri, kavramları anlama kabiliyetleri zayıftır. Dille ifade etme (kelime hazineleri, cümle uzunlukları ve cümle yapıları) becerileri kendilerinden daha küçük çocuklarınkine benzer. Anlatmak istedikleri şeyler veya duygularını ifade için yüz, el-kol, işaretleri kullanır veya isteklerini gürültülü seslerle ifade ederler. Artikülasyon becerileri oldukça geri kalmıştır (Karatepe, 1992, s.22).

Zihinsel engelli çocuklara iyi bir çevre düzenlemesi ve iyi eğitim olanakları sağlandığında verilen eğitimden yararlanma oranında artış gözlenebilmektedir. Özellikle oyun yoluyla verilen eğitimde dil öğrenmeleri daha hızlı olmaktadır (Bilir,Köni,Metin 1992).

Bilir ve arkadaşları (1992) ayrıca çocuğun zihinsel gelişim düzeyinin dilin kazanılması ile yakından ilişkili olduğu, kavrama, anlama, yorumlama gibi bazı zihinsel becerilerin çok küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi göz önüne alarak, bu becerilerin geliştirilmesi ve kullanımına yönelik uygun eğitim programlarının düzenlenmesi ve sürekli uygulanmasının yapılması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

2.2.8 Dil Öğretiminin Temel ilkeleri

Pieterse ve Treloar (2001), Küçük Adımlar Kitapçıklarının 3. sü olan İletişim Becerileri Kitabında dil öğrenmenin temel ilkelerini şu şekilde sıralamışlardır;

- Çocuğa cevap vermesi için zaman tanımak,
- Çocuğun ilgisini çeken şeyler hakkında onunla konuşmak,
- Planlanmış etkinlikler yoluyla çocuğun dikkatini belli amaçlar üzerinde yoğunlaştırmasını sağlamak,
- Çocuğu doğal bir sohbetin parçası yaparak ödüllendirmek.

2.2.9 Konuşma Eğitimi Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Konular

Çeşitli araştırmalar çocukların dil gelişimi süresince desteklenmesinin faydalarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalardan biri olan Güven ve Bal (2000) araştırmalarının sonuçlarına bakıldığında yetişkinlerin, çocuğun dil gelişimi ile ilgili olarak dikkat etmesi gereken noktalar şu şekilde sıralanmıştır:

0-12 Aylık Dönemde Yetişkin Davranışlarına İlişkin Genel Kurallar

- *Konuşurken bebekle göz göze gelmeye çalışın ve bunu devam ettirin*
- *Konuşurken gülümseyin ve başınızı sallayın*
- *Konuşurken ona yaklaşıp dokunun, bazen yüzünü kendinize doğru çevirin*
- *Sesinizin tonunu değiştirin ve bazen şarkı söyleyin*
- *Taklit etmek yolu ile onun dikkatine, gülümsemesine ve çıkardığı seslere karşılık verin*
- *Şarkı söyleyerek veya ritmik sesler çıkararak onu hoplatın, ona hareketler yaptırın (el çırpma, ayak vurma gibi)*
- *Onun sık sık çıkardığı sesleri kullanarak yeni heceler ve sesler çıkarın*
- *Yeni heceler ve sesler öğretin*
- *Onunla kendisini dinlediğinizi hissettirerek konuşun ve onun yakınında çalışın*
- *Onu ismi ile çağırın*
- *Doğal konuşmaya özen gösterin*

13-24 Aylık Dönemde Yetişkin Davranışlarına İlişkin Genel Kurallar

- *Bebeğinize keşfetmesi için fırsatlar verin (örneğin eline değişik nesnelere verebilirsiniz)*
- *Onun evde yaptığınız etkinliklere katılmasına izin verin ve yaptığınız işler hakkında konuşun*
- *Onunla kısa cümlelerle konuşun (baba gitti, yemek yiyelim gibi) ve dilbilgisi kurallarına uyun*
- *Onun sözcüklerine ek sözcüklerle cevap verin (evet / baba / gitti, baba / işe / gitti,)*
- *Günlük işleri sözel olarak ifade edin (baş baş, ellerini yıka, çoraplarını giy, çorbanı iç)*
- *Başkalarına tepki vermesi için onu cesaretlendirin (parkta veya yolda diğer insanlarla konuşmaya teşvik edin)*
- *Oyun ve konuşmada hareket içeren sözcükler kullanın (örn oturalım mı?, yürüyelim mi?)*
- *Konuşmalarınızda mimik ve jestler kullanın (hayır derken parmağınızı sallamak vb.)*

25-36 Aylık Dönemde Yetişkin Davranışlarına İlişkin Genel Kurallar

- *Oynarken veya çevresini keşfederken çocuğunuza mümkün olduğu kadar bağımsızlık verin*
- *Yemek zamanı, tv seyrederken yanına oturun ve onunla sohbet edin*
- *Başka insanlarla, onun katılabileceği sohbetler yapın*
- *Onun kurduğu kısa cümlelere anlamı açıklayacak şekilde sözcükler ekleyin*
- *Onu her gün dışarı çıkarın ve gördükleriniz hakkında onunla konuşun*
- *O gün planladığınız günlük işler hakkında onunla konuşun*

- *Sık sık diğer çocuklar ile birlikte olmasını sağlayın, yeni çocuklarla tanıştırın*
- *Taklit etmesine yardımcı olacak nesnelere verin (şapkalar, elbiseler, kutular telefon vs)*
- *Konuşmalarınızda dilbilgisi kurallarına uyun ve bebeksi konuşmalardan kaçının*

37-72 Aylık Dönemde Yetişkin Davranışlarına İlişkin Genel Kurallar

- *Yanında olmadığınız zaman kendi ihtiyaçlarını ifade etmesini öğretin (tuvalet, acıktım, lütfen, susadım, teşekkürler, vb)*
- *Günlük yaşantısında deneyimler kazanmadan önce açıklamalarda bulunun ve planlama yapmasını sağlayın (anaokuluna başlama, dışçıye gitme, partiye katılma, postaneye gitme)*
- *Onu yeni yerlere götürün. Ne yaptığınızı neler gördüğünüzü onunla konuşun*
- *Oynayabileceği oyunlar hakkında plan ve seçim yapması için yüreklendirin*
- *Dilbilgisi hatalarını doğru ortamda uygun şekli kullanarak gösterin*
- *Karışık konuları anlayabileceği şekilde anlatın*

2.2.10 Kelime (Sözcük) Gelişimi

Sözcükler; düşüncenin araç-gereçleridir. Zihindeki kavramların bir kalıba dökülüp şekillenmesine yardım ederler. Kişinin yeni yaşantıları yeni kavramları zihninde oluşturmasına ve sözcükleri yeniden şekillendirmesine neden olmaktadır Bununla birlikte sözcüklerin kavramları yapılandırma ve sınırlama özellikleri de vardır (Sevinç, 2003, 157-168).

Sözcükler; temsil ettikleri şeyle benzerlik yada doğal bir ilişkisi olmamaları nedeniyle resimlerden, grafiklerden ya da diğer yapay göstergelerden ayrılırlar. Örneğin; top, ağaç, barış, kelebek kelimelerinin zihnimize canlandırdıkları yani temsil ettikleri şeylerle ilgileri yoktur. Bunlar tamamen toplumların uzlaşımı sonucunda ortaya çıkmış göstergelerdir. Bu nedenle farklı toplumlarda aynı nesnelere farklı sözel ifadelerle ortaya konmaktadır (Topbaş, 2003). Çocukların sözcükleri öğrenebilmeleri için, zihinsel semboller ile sözel ifadeleri birleştirme konusunda onlara ortam yaratma gereği ortaya çıkmaktadır.

Çocukların sözcük kullanmasının nedeni ihtiyaçtır. İhtiyaç sırasında çocuk ya yeni bir sözcük öğrenir ya da mimik ve ağlama yoluyla bu ihtiyacını karşılamaya çalışır. Çocuğun sözcük dağarcığı doğrudan doğruya ya da başkalarına sorarak öğrendiği sözcüklerden oluşur.

Çocuk tarafından ilk kullanılan sözcükler isimlerdir. Sözcükler çocuğun çevresindeki nesne ve kişiler için kullanılır. İsimler öğrenildikten sonra sıra fiillere gelir. Sıfatlar ve zarflar ise çocuğun sözcük dağarcığına 1.5 yaşından sonra girer. Zamirlerin yerinde kullanılması çocukların en çok zorlandıkları dil gelişimi basamağıdır (Yavuzer, 1999).

Özsoy' un (1996) belirttiği gibi; 1;0 ile 2;8 yaşları arasındaki çocuklardan alınmış söz ve cümlelere bakıldığında çocukların sözcük dağarcığındaki gelişme ortaya çıkmaktadır:

1;3 yaşında: Daha (bisküvileri göstererek)

Hayır (yatağı göstererek)

Top (kapı tokmağını göstererek)

1;8 yaşında: Hepsi gitti (boş tabağa bakarak)

Daha oku (kitabı göstererek)

Anne uyu (yatağa yatan annesi için)

2;1 yaşında: Ahmet ışık kapa (ışığı kapatmasını isteyerek)

Araba nerede? (oyuncak arabayı tutarak)

Pantolonu çıkar (pantolonunun değiştirilmesini isteyerek)

2;8 yaşında: Ahmet bunu sürebilir mi?

Arabayı almıyor.

Çıkmak istiyorum.

Artar (1998) 9-26 aylık bebeklerin sözcük dağarcıklarını incelediği çalışmasında, bebeklerin ilk aylardaki sözcüklerini şu şekilde sıralamıştır:

Aile üyesi; baba, dede, anne, hala,

Eylem; gel, ver, git

Hayvan; hav hav, miyav

Yiyecek; mama, muz, elma

Nesne; saat, top, bebek

Ünlem; Alo, hadi

Aynı çalışmanın sonuçları; çocukların cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak kelime edinimlerinde fark olmadığı ve her ayda edinilen sözcük türlerinde gelişimsel bir ilerleme olduğudur (Artar, 1998).

Ancak bilinmektedir ki; öğrenme bozuklukları, farklı öğrenme sorunları ve yetenek sorunları yaşayan birçok kişi, dil gelişimlerini olumsuz etkileyecek kadar zayıf dil becerilerine sahiptirler.

Bazı bireylerin zayıf kelime hazneleri ve becerilerinin olması karmaşık nedenlere ve birtakım faktörlerin içice geçmesine bağlanabilir. Ancak bazı faktörler öne çıkmaktadır. Örneğin, bu bireyler;

- a) Gelişmiş düzeyde kelimelerin kullanılmadığı çevre ve ortamlarda yaşama,
- b) Düşük eğitim seviyesinde olma,
- c) Özel sınıflarda okuma, böylece gelişmiş kelimeleri kullanmamış olma,
- d) Fazla okumama veya okuma problemleri yaşama
- e) Kelimelere gerekli dikkati vermeme,
- f) İşitme sorunu yaşama
- g) Dilbilgisini bilmeme ve kullanmama

nedeniyle kelime gelişimleri geri kalmaktadır.

Bu bireylerin kelime hazneleri ve kullanma becerileri sistematik ve düzenli kelime çalışması ile yükseltilebilir. Düzenli kelimesi kişiden kişiye farklılık gösterecektir. Her bireyin kendine özgü düzeni vardır. Kelime öğretiminde bu farklılıklar göz önüne alınmalıdır. Ancak yinede insan günde 5 defa kelime öğrenme için düzenli çalışır ancak bunu devam ettirmezse, günde bir defa çalışan ve devam eden birinden daha az verim alacaktır.

Dil gelişimine ilişkin sistem şunları kapsamalıdır:

- Kelime toplama için bir metot
- Toplanan kelimeler için bir yer
- Tanımlamalar için boşluklar

- Daha ileri düzey için; konuşma parçalarını tanımlama, benzer ve zıt anlamlar, kodlama ve telaffuz için boşluklar ve diyagramlar

böylece birey kendi başına çalışma fırsatı bulabilir (Cooper, 2003).

Uzmanların kelime haznesinin gelişimi konusunda ısrarla durmasının sebebi; sözcük dağarcığının genişliğinin çocuğun sosyal ve duygusal gelişimindeki önemidir. Çocuk toplumda etkin olmak için diğerleri ile anlaşabilmelidir. Çocuğun sözcük dağarcığının fakirliği onu toplum dışı bırakabilir. Çocuk her şeyi söylemek isteyip de sözcük yetersizliği nedeniyle derdini anlatamadığı zaman kırıklığa uğrar. Anlaşılmadığı zamansa kendisini anlamayan kişilere karşı nefret duyar ve bu kişilerin kendisini anlamak istemediklerini düşünür. Çocuğun yazısı da sözcük dağarcığının genişliğine bağlıdır (Yavuzer, 1999).

Healy (1999) çocukların sözcük dağarcığını geliştirmek için bazı tavsiyelerde bulunmuştur;

- Dili her zaman gerçeklik anlamında kullanmak, çocukla yaşadığı deneyimleri konuşmak.
- Sözcüklere anlamların yükleyebilmek için hakkında konuşulan şeyi göstermek (“Bak, elmayı böyle soyuyorum.”).
- Çocuğun oyun deneyimlerini konuşma ortamı olarak kullanarak sağlam bir kavrayışın temellerini atmak ve bu sırada çocuğun da konuşmasına fırsat vermek.
- Çocuğun sözcük ve cümleleri anladığından emin olmak için göstermesini; taklit etmesini sağlamak.
- Konuşmayı hem ihtiyaçları belirleyici hem de bilgilendirici bir araç olarak kullanmak.
- Tekrarlarla çocukların kavramasını sağlamak.

- Çocuğun masalları, olayları kendi cümleleri ile anlatmasına fırsat vermek.
- Evdeki araç gereçlerin adını söylemek, dergilerdeki resimleri adlandırmak, olanaklı olduğu sürece sözcüklerin anlamlarını hareketlerle göstermek gibi kolay sağlanabilecek ortamlarla çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmeye çalışmaları yapmak.
- Çocuğun anlamları genelleştirmesine yardımcı olmak.
- Duruma aşina olması koşuluyla çocuğun bilmediği ya da anlamadığı sözcükleri çeşitli ortamlarda kullanmak.
- Bilmediği bir deyim kullanırken dikkatini çekmek.
- Tasvir etmeleri istenen nesnelere daha iyi hatırladıklarından bunun için fırsatlar yaratmak.
- Sorulan soruya 5 saniye içinde cevap vermediğinde aynı şekilde veya biraz farklılaştırarak tekrar sormak.
- Aile yemekleri gibi sıcak ortamlarda sohbetler oluşturmak.

Bu tavsiyeler göstermektedir ki çocuk aktif katılımı olduğunda sözcükleri daha kolay anlamlandırabilmekte ve kullanabilmektedir.

2.2.11 Uluslar Arası Uygulama ve Araştırmalarda Kullanılan Dil İletişim Becerisini Ölçen Testler

1. İletişim Gelişimi İçin Sıralı Ölçek-Yenilenmiş Form “Sequenced Inventory For Communication Development-Revised” (SICD): 4 ay- 4 yaş arası alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçer.

2. Okul Öncesi Dil Ölçeği “Preschool Language Scale-3” (PLS-3): 0-6 yaş. Dinlediğini anlama ve iletişimi/ kendini ifade etmek için dili kullanma becerisini ölçer.
3. Okul Öncesinde Dil Gelişim Temellerinin Klinik Değerlendirilmesi “Clinical Evaluation of Language Fundamental-Preschool”: Dili kullanma, kelime üretme, konuşma becerisini değerlendirir.
4. Peabody Resimli Kelime Testi “Peabody Picture Vocabulary Test” (PPVT-R): 2,5- 40 yaş arası kullanılan bu test İngilizce kelime dağarcığını ve sözel olmayan alıcı dil ve işitmeyi ölçer. Her resim bir kelimeye karşılık gelir.
5. Erken Dil Gelişimi Testi “Test of Early Language Development” (TELD) : 3-7 yaşları arasında dil gelişimini ölçer (http://www.ldonline.org/ld_indepth/early_identification/assessment_devareas.html).
6. Detroit Öğrenme Yeteneği Testi (DTLA) : 3 yaş ve üzeri kullanılabilir. Resme ait anlamsızlıklar, sözel anlamsızlıklar, resme ait zıtlıklar, vb. Ölçen tanı ve tarama testidir.
7. Templin-Darley Söyleşi Testi: 3-8 yaş çocuklardaki artikülasyon ölçümünde kullanılır.
8. Parsons Dil Örnekçesi: Ciddi zihinsel engelli çocuklar için kullanılır. Dilin anlatım yönünü, vokal e vokal olmayan kavrayışı ölçer.
9. İletişimi Değerlendirme Çizelgesi (CEC): 3ay-5yaş çocuğunun normal dil sınırlarının altında olup olmadığını inceleyen standardize edilmiş bir testtir.
10. Northwestern Sözdizimi Tarama Testi: 4-8 yaş çocukların sözdizimi anlatımını ve kavrayışını ölçer.
11. Boehm Temel Kavramlar Testi (BTBC): Kavramlara bağlı olan resimlerden oluşan tanı ve tarama testidir (Dönmez,1986).

12. Erken Dil Ediniminin Temel Taşları “The Early Language Milestones”: Bu testle, dil gelişimindeki gerilikler üç yaşından önce tespit edilebilmektedir (www.uvm.edu/~cdci/pedilinks/pediatric/resources.htm).

2.3. Eğitici Drama Ve Dil Gelişimine Katkısı

Eğitici drama, konusunda farklı uzmanlar farklı tanımlar yapmışlardır. Lindvaag ve Moen’ in (1980), genel tanımlarına göre, eğitim amaçlı drama; özel olarak düzenlenen yaşantıları somut bir şekilde hissetme yolu ile, sosyal evrensel ve soyut kavramların, tarih, edebiyat gibi konuların canlandırılarak anlamlı bir hale getirildiği, öğrenildiği bir eğitim tekniğidir.

Eğitici drama; mümkün olduğunca esnek olmakla birlikte, temel kuralları önceden ve dışardan belirlenmiş, bir grupta yaşanan, yetişkin bir lider tarafından yönlendirilen ya da en azından başlatılan ve çocuklar tarafından bir grup oyunu gibi algılanabilen etkinlikler bütünüdür (Önder, 2001).

Courtney, “dramada çocuk oynar. Oyunla çocuk kendi hayalini ve önerilerini yansıtır. Hayal ettiklerini ifade eder” demektedir (Davis ve Behm, 1978).

Drama; öğrenmenin temel şartlarından biri olan, etkin olma prensibine en uygun eğitim yöntemlerindedir. Dramatik oyun dendiğinde, bireyin etkin olduğu ve üzerinde prova yapılmayan bir gösteri kastedilmektedir (Gönen, 1992, s.136). Kendini yapabildiği kadarıyla ifade eden, gruba dilediği kadarıyla katılabilen, önerileri dikkate alınan, kendi gibi olmasına izin verilen her özellikteki çocuk

dramadan yararlanabilir. Ancak, drama etkinliklerine katılım konusunda belirleyici olan, çocuğun engel türüne bağlı olarak, dikkat süresi, sözel anlatım becerileri, algılama kapasitesi ve bedensel hareket yeteneğidir. Çeşitli drama etkinlikleri, çocukların söz konusu nitelikleri dikkate alınarak gerekli değişikliklerle uygulanırsa, çocuklara daha çok katkısı olabilir (Önder, 2001, s.84).

Eğitici drama tekniği tüm gelişimi destekleyici bir çalışma türüdür. Çocuğu bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal olarak geliştirir. Dramanın genel amaçları tüm bu gelişim alanlarını içermektedir.

2.3.1 Eğitici Dramanın Sağlayabileceği Yararlar

Önder' in (2001) belirttiği gibi; eğitici dramanın çocuğa sağlayabileceği yararlar şu şekilde sıralanabilmektedir;

- Çocukta yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirmesi
- Zihinsel kapasiteyi geliştirmesi
- Kendilik kavramının gelişmesine katkı
- Bağımsız düşünme ve karar verme
- Duyguların farkına varılması ve ifade edilmesi
- İletişim becerilerine olumlu katkı
- Sosyal farklılığın artması ve problem çözme yeteneğinin gelişmesi
- Demokrasi eğitimine destek
- Grup içi süreçlere olumlu katkılar (arkadaşlık)

- Öğretmen ve çocuklar arasında olumlu ilişkilere katkı
- Genel öğrenci performansına olumlu etki.

2.3.2 Dramanın Çocukların Gelişim Alanlarıyla İlişkisi:

Gönen ve Dalkılıç (2000) dramanın çocukların farklı gelişim alanları ile olan ilişkisini şu şekilde belirtmişlerdir;

Çocuklukta sosyal-duygusal gelişim ve drama; drama tanım olarak kendi içerisinde sosyalleşmeyi barındırmaktadır. Çeşitli etkinliklerin özelliğine göre tartışan, konuşan, olayları yaşayan, gözleyen ve yaratan çocuk sosyal etkileşimin temellerini sağlamlaştırır. Bu nedenle sosyal gelişime etkisi olmayan drama etkinliği yoktur denilebilir.

Çocuklukta özbakım ve drama; drama yoluyla eğitimde kullanılan nitelikli programlar sayesinde çocuklar özbakım becerilerini direkt olarak geliştirebilme şansına sahiptirler.

Çocuklukta motor gelişim ve drama; drama, çocuğa vücudunu koordineli bir şekilde istediği amaca uygun olarak kullanma becerisini kazandırır.

Çocuklukta dil gelişimi ve drama; çocuk drama çalışmaları içinde gözlemlendiğinde dil becerilerinde oldukça etkin olduğu görülür. Çocuk bu etkinlikler içinde yer alırken düşünme, konuşma, dinleme, anlatma ve birbirleriyle iletişim kurma becerilerini de kazanırlar.

2.3.3 Eğitici Dramanın Dil Gelişimine Katkısı

Son yıllarda dilbilimciler ve eğitimciler; sözel ve sözel olmayan iletişim becerisine yönelik sanatların dil gelişimi ile ilgili eğitim programlarında yer alması gerektiğini ısrarla vurgulamaktadırlar (Gönen,Dalkılıç,2000,s.36). Bu anlamda drama, diğer insanlarla iletişim kurma konusunda alıştırma yapma olanağı sağlaması ve iletişimde bulunmayı öğrenmek için yaşantılar sunması nedeniyle dil gelişiminde önemli bir önemli bir yer tutmaktadır. İletişim kurmak için sırasını bekleme davranışından, dinleme davranışına kadar, karşılılık ilkesinden, açık iletişime kadar birçok iletişim unsurunu, yaşayarak deneyerek içselleştirmek mümkündür. Katılan çocuklar arasında başka düzeyde bir iletişim, özellikle her etkinliği izleyen “tartışma bölümü” sırasında meydana gelir.

Eğitici drama, sözlü iletişimin aracı olan dilin gelişimi için dili aktif olarak kullanması konusunda çocuğa olanaklar sunar. Dramaya çocuğun aktif katılımı için hem dili kullanması hem de hareket etmesi gerekmektedir (Önder, 2001, s.75-76).

Sözcük gelişimi ile ilgili olarak daha önce de belirtildiği gibi; olanak bulunduğu ölçüde sözcüklerin anlamlarını hareketlerle göstermek (“Bak, şu anda yüzüm gülüyor”), fiilleri örneklerle öğretmek (“Bak, şu oğlan koşuyor”), ilgeçleri hareketlerle göstermek (“Kurşun kalemi kitaplığın arkasına saklıyorum”) ve çocuktan bunları taklit etmesini sağlamak (Healy, 1998); yani kısaca küçük drama etkinlikleri ile kelime kazanımına yardımcı olmak mümkündür.

2.3.4 Zihinsel Engelli Çocuklar ve Drama

Drama tekniği; tüm yaşlarda ve sınıf seviyelerinde kullanılabilir. Küçük çocuklar da drama çalışmalarında başarılı olabilmektedirler (O'Rourke, 2002). Buna bağlı olarak zihinsel engelli çocukların da normal gelişim gösteren çocukları daha yavaş takip ettikleri düşünöldüğünde; dramanın zihinsel engelli çocukların eğitimde de kullanılabilir olduğu düşünölebilir.

Diğer sınıf etkinliklerini desteklemesi gereken dramatik çalışmaların zihinsel engelli çocuklardaki olumlu etkilerinden birkaçı; kendine güveni artırma, dil gelişimini destekleme, sosyal gelişim, hayal gücü ve konsantrasyon, olarak sıralanabilir (Bayhan, 1995).

2.3.5 Dramanın Engelli Çocukların Dil Gelişimine Etkisi

Drama; gelişim alanları içinde, zihinsel engelli çocuklarda en yavaş gelişim alanlarından biri olan dil gelişimini de desteklemektedir. Dramanın dil gelişimi ile ilgili amaçları;

- Anlama ve ifade edebilme becerisini destekleyebilme,
- Verilen yönergelere uygun hareket edebilmeyi sağlayabilme,
- Kendisini dil ile ifade edebilmesini destekleyebilme (Gönen, 1998, s.19)

olarak sıralanabilir.

Drama yoluyla zihinsel engelli çocuklar kendilerine güven duymayı öğrenecekler ve bir gruba dahil olmanın getirdiği tatmini yaşayabileceklerdir.

Çocukların drama ile hayal güçleri gelişebilecek, yeni yaşantılara hazırlıklı olmayı öğrenebilecek, sözel iletişim kurmaya bir alt yapı oluşturabileceklerdir.

Dinleme ve gözleme becerilerinin gelişmesi, dikkatlerinin de artmasına yardımcı olacaktır.

Drama zihinsel engelli çocukların sözcükleri daha iyi anlamalarını sağlamaya yardımcı olacaktır. Örneğin; hareketle ilgili sözcükleri yaparak daha iyi öğrenecekler (atlama, koşma, vb.), bakkal, postacı, anne gibi isimleri pantomim ve dramatik oyunla daha iyi oynayabileceklerdir.

Drama çocuğun kendini ifade etmesinin yanında kendini disiplin ve kontrol etme duygularını da kazandığı bir eğitim şeklidir (Bayhan, 1995).

Sosyal uyum ve kendine güven duyma dramının temel amaçlarından ilki olarak kabul edilirse, sözel ifadeyi yani dil gelişimini arttırmak ikinci amacı olarak düşünülebilir.

2.3.6 Zihinsel Engelli Çocuklarla Drama Çalışmaları Yapılırken Dikkat Edilecek Noktalar

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

Drama çalışmalarının başında zihinsel engelli çocuklar gruba uyum sağlamakta güçlük çekebilirler. Bunu ortadan kaldırmanın yolu çocuğa ödül vermek ve onu teşvik edip cesaretlendirmektir.

Jery Artsinger, zihinsel engelli çocuklarla yapılan drama çalışmalarında dikkat edilecek noktaları şu şekilde sıralamıştır:

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

- 2- *Yapılan hareketlere dikkat çekin. Örneğin öğrencilere “git” deyince hareket etmeyi öğretin. Ve sonra “git” deyince ne yaptıklarını açıklayın.*
- 3- *Devamlı geribildirim verin.*
- 4- *Sürekli devam etmeleri, çaba sarf etmeleri için olumlu pekiştirme verin.*
- 5- *Aktiviteleri dikkatlice sıralayın. Basit ve kolaydan zor ve komplekse doğru.*
- 6- *Aranızda güven oluşturun.*
- 7- *Öğrencilerin sıra ya da sandalyelerinde oturarak başlayın*
- 8- *Final aktivitelerinizin mutlu bitmesine dikkat edin.*
- 9- *Döşemelere yerleştirilecek zemin ya da harita gibi yenilikleri kullanın.*
- 10- *Basit aktiviteler düzenleyin.*
- 11- *Hareket ve dansı kullanın.*
- 12- *Bir aktivite ile, birçok basit mimikleri kullanabilirsiniz.*
- 13- *Bir önceki drama etkinliklerini, sonrakilerde öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanın.*
- 14- *Çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak, yardım edecek şekilde hikayeleri tekrar yazın.*
- 15- *Hayali olarak bir şeyi tarif ederken, mümkün olduğu kadar somut (şekil, renk, ebat gibi) kavramları kullanın ve tanımlayın.*
- 16- *Öncelikle Bireysel Eğitim Planlarınız için ders planınızı dikkatlice yazın (Ritch,2002).*

2.3.7 Zihinsel Engelli Çocuklarla Yapılacak Drama Uygulamalarının Özellikleri:

Drama etkinlikleri konusunda belirleyici olan, çocuğun engel türüne göre, dikkat süresi, sözel anlatım becerileri, algılama kapasitesi ve bedensel hareket yeteneğidir. Drama etkinlikleri hazırlanırken çocukların özel yetenekleri ve sorunları dikkate alınmalıdır (Önder, 2001).

Gönen ve Uyar (2000) uygulanan drama etkinliklerinin bir amacı olması ve çocukların gelişimine yararlı olması için günlük yaşantılar ile ilgili konular üzerinde çalışılmasının gerekliliğini ifade etmektedirler.

Zihinsel engelli çocuklarla yapılan drama etkinliklerinde günlük yaşama ait çalışmaların yapılmasının öneminin yanında; bu çalışmalar sırasında ipucu vermenin ve çocukların kendilerini ifade etmeleri cesaretlendirmenin de önemi büyüktür.

Gönen' in (1998) ifade ettiği gibi; zihinsel engelli çocukların drama çalışmalarına adapte olabilmesi için çocuğa alışma süreleri verilmeli ve çocuğu birden bire drama çalışmalarının içine katmamalıdır. Ayrıca zihinsel engelli çocuklarla yapılan tüm çalışmalarda olduğu gibi drama çalışmalarında da tekrarlara yer vermek gerekmektedir.

Eğitici drama etkinliği sonunda yer alan tartışma bölümünün uygulanması sırasında ise zihinsel engelli çocukların anlayabileceği ve cevap verebileceği kadar kolay sorular sormak önem taşımaktadır. Kendini sözel olarak ifade edemeyen zihinsel engelli çocukların, sorulara, vücut dilini kullanarak cevap vermesi yönünde desteklenmesi çocuğun kendine güveninin artmasına yol açacaktır (Gönen, 1998).

2.4. Konu İlgili Yapılan Çalışmalar

2.4.1 Türkiye’ de Yapılan Çalışmalar:

Literatür taramaları sırasında ülkemizde, zihinsel engelli çocukların eğitici drama yoluyla kelime dağarcığı gelişimine yönelik yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışmalar normal çocuklarda dil gelişimi, eğitici drama yoluyla normal gelişim gösteren çocuklarda dil gelişimi, resimli kitaplar yoluyla normal gelişim gösteren çocuklarda dil gelişimi, drama yoluyla sosyal gelişim, engelli çocuklarda drama yoluyla sosyal gelişim gibi konuları içermektedir.

Aşağıda, normal ve engelli çocuklarla yapılan dil gelişimi ve eğitici drama çalışmalarını konu alan araştırmalar sunulmuştur.

“Zihinsel Özürlü Çocuklarda Bellek ve Dil Gelişimi Bozukluğu Arasındaki Etkileşim” başlıklı araştırmada; temel olarak eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar ile normal zihinsel kapasitedeki çocukların bellek ve dil gelişimi karşılaştırılmıştır. Çalışmada alt özel sınıflarda ve eğitilebilir çocuklar iş okulunda okuyan 42 öğrenci deney grubuna seçilmiş, deney grubundaki öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeylerine yakın olabileceği düşünülen ilk ve orta okullardan kontrol grubuna girecek olan 42 öğrenci belirlenmiştir. Toplam 84 kişilik çalışma grubunun yaşları 9-15 arasındadır. Deney ve kontrol grubunun sözel dil puanları, fonolojik bellek puanları ve işitsel bellek ile görsel belleğin ayrı ayrı anımsama ve tanıma boyutlarının anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı, deney grubunun kendi

içinde okuma bilen ve bilmeyen kısmının sözel dil puanları, fonolojik bellek puanları ve işitsel bellek ile görsel belleğin ayrı ayrı anımsama ve tanıma boyutlarının anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı, deney grubunun fonolojik bellek puanları ile sözcük dağarcığı, işitsel anımsama puanları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Sonuçta deney ve kontrol grubunun sözel dil puanları, işitsel belleğin tanıma ve anımsama boyutları ve fonolojik bellek puanları açısından anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Ayrıca okuma bilip bilmeme boyutuna bağlı olarak fonolojik bellek ve işitsel bellek skorlarında değişiklik ortaya çıkmıştır (Göngüt, 1992).

Çınar (1995), resimli kitaplarla yapılan eğitimin zihinsel engelli çocukların dil gelişimine etkisini incelediği çalışmasında; 7 yaş 7 ay- 9 yaş 4 ay yaşları arasındaki sekiz kız ve sekiz erkek olmak üzere 16 çocuğa haftada üç gün 27 haftalık bir program uygulamıştır. Çocuklara Peabody Resim Kelime Testi, Seattle Performans Bilişsel Gelişim ve Değerlendirme Ölçeği, Seattle Performans Dil Gelişim ve Değerlendirme Ölçeği, öntest ve sontest olarak uygulanmış, ayrıca kitaplardan dil kullanım stratejilerine uygun olarak hazırlanan sorulara verilen yanıtlar 1. test ve 2. test olarak değerlendirilmiş ve çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Sonuçta; zihinsel engelli çocuklara resimli kitapları tekrar tekrar okuyarak, bilmedikleri kelimeleri açıklayarak, dil kullanımını destekleyici stratejilere uygun sorular sorarak, destekleyici dil eğitimi vermenin çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyinde, sözcük dağarcığının gelişiminde etkili olduğu bulunmuştur.

Anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklara uygulanan drama programının çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisinin incelendiği öntest-sontest (PRKT) desenli çalışmada; deney grubunu oluşturan 20 (10 kız + 10 erkek) çocuğa 13 haftalık bir program uygulanmış, kontrol grubundaki 20 (10 kız + 10 erkek) çocuğa program uygulanmamıştır. Araştırmaya alınan deney ve kontrol grubundaki

60-72 aylık çocukların aldıkları sontest puanları arasında deney grubundaki çocuklar lehine 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocukların, deney grubundaki erkek çocukların, kız çocukların öntest ve sontest puanlarına ayrı ayrı bakıldığında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak deney grubundaki çocuklar cinsiyetler arası farka bağlı olarak karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Uyar, 1995).

Uysal (1996) anaokuluna giden 5-6 yaş grubundan seçilen 24 deney, 24 kontrol grubu çocuk ile yaptığı çalışmada; yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişime olan etkisini incelemiştir. Çalışma öncesi ve sonrasında çocuklara Portage erken Çocukluk Dönemi Programı Kontrol Listesi öğretmen gözetimiyle uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara 12 hafta süresince yaratıcı drama programı uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, yaratıcı drama çalışmaları sonrasında deney grubuna seçilen çocukların % 4.16 ile % 12.5 arası değişen oranlarda başarı artışı gösterdiği gözlenmiştir. Drama eğitimi öncesinde deney grubu kontrol grubuna oranla daha başarılı olmasına rağmen eğitim sonrasında kontrol grubundan daha fazla maddede, daha yüksek oranda başarı artışı göstermiştir.

Alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelendiği çalışmada Solmaz (1997); Ankara ili içinde anasınıfına devam eden 104 tane 6 yaş çocuğuna öntest, yaratıcı drama eğitimi ve sontest uygulamıştır. Örneklemi oluşturan çocuklar yaş ve cinsiyetleri göz önüne alınarak eşit sayıya ayrılarak deney ve kontrol grubuna ayrılmışlardır. Her iki gruba da PRKT ve Denver Gelişimsel Tarama Testi 5-6 yaş dil gelişimi bölümü, Seattle testi 5-6 yaş dil gelişimi bölümü ve Gazi Üniversitesi Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerde Erken Çocukluk gelişimi Ölçeğinin 5-6 yaş dil gelişimi bölümü uygulanmıştır. Uygulama aşamasında deney grubundaki çocuklara ilk 6 hafta haftada iki gün (toplam 6 etkinlik) 15-20 dakikalık drama etkinlikleri yaptırılmıştır. Daha sonraki 6 hafta her

hafta dört yaratıcı drama etkinliği uygulaması ile toplam 60 etkinlik yapılmıştır. Her defasında çalışmaya en fazla 8 çocuk katılmıştır. Bu 3 aylık sürede kontrol grubundaki çocuklar anasınıfındaki eğitim faaliyetlerine devam etmişlerdir. Sonuç olarak; deney grubundaki çocukların tüm dil gelişimi testlerinin son test başarı yüzdelerinin öntest başarı yüzdelerinden anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Kontrol grubundaki öntest-sontest farklılığı ise deney grubundaki orana yaklaşmamıştır. Deney grubundaki kız ve erkek çocukların başarıları ayır ayrı incelendiğinde öntest-sontest arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Demirtel (1997) çalışmasında, 30 tam zamanlı kaynaştırma öğrencisini ve özel sınıfa devam eden 30 öğrenciyi zihinsel gelişim, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre eşleyerek örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada zihin engelli çocukların uyum davranışlarını belirleyebilmek için AAMD (Uyumsal Davranış Skalası), kelime dağarcığı düzeyini ortaya koymak amacı ile de Peabody Resim-Kelime Testi uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda; AAMD Uyumsal Davranış Skalasının birinci bölümünü oluşturan genel gelişim özellikleri alt alanlarından duyuşal gelişim, motor gelişim puan ortalamaları bakımından, ikinci bölümü oluşturan davranışsal özellikler alt alanlarından kalıplaşmış davranış ve garip tavırlar puan ortalamaları bakımından ve PRKT sonucu puan ortalamaları bakımından .05 düzeyinde kaynaştırma lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesi' ne göre 3-4 yaş düzeyinde olduğu belirlenen 17 zihinsel engelli çocukla yürütölen çalışmada, çocukların sosyal gelişimini değerlendirmede öntest-sontest için Vineland Sosyal Olgunluk ölçeği kullanılmıştır. Çocuklara sekiz haftalık sosyal gelişimi destekleme ve geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan eğitici drama çalışmaları uygulanmıştır. Araştırma bulguları; 2-3, 3-4, 4-5 ve 5-6 yaş gruplarında alınan tüm sosyal becerilerde grup içinde öntest ve sontest arasında farklar

bulduğunu ve bu farkların yaş grupları büyüdükçe önemlilik derecelerinin de arttığını göstermiştir (İpek, 1998).

2.4.2 Diğer Ülkelerde Yapılan Çalışmalar:

Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında dil gelişimine yönelik ve özel olarak engelli çocukların dil gelişimine yönelik çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalar arsında kelime hazinesinin gelişimine yönelik çalışmalar da göze çarpmaktadır. Kelime kazanımının çocukların kendilerini ifade etmelerinde önemli rolü olduğunu düşünen uzmanlar bu alanda çeşitli çalışmalar yapmışlardır.

Adamson ve arkadaşları (1992), yaptıkları çalışmada ağır zihinsel engelli ve sadece isimleri kullanabilen iletişim becerilerine sahip gençlerin dil gelişimlerini hızlandırıcı iletişim programları hazırlamışlar ve çeşitli kelimelerin etkisini incelemişlerdir. Yaş ortalaması 12,4 olan 12 zihinsel engelli ve dil bozukluğu olan çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Her bir çocuğun 10 kelimedenden fazla kullanmadığı belirlenmiş ve 2 yıl boyunca yapılan çalışmalarla ilerleme kaydetmeleri beklenmiştir. Çalışmanın ilk yılında SAL (bilgisayar destekli dil geliştirme sistemi) programı ya sadece evde yada okul ortamında uygulanmış, ikinci yılda ise her iki ortamda da uygulanmıştır. Bu sayede okul ve sınıf ortamındaki uygulamalar karşılaştırılabilmiştir. Farklı ortamlarda farklı kelimelerin kullanılması nedeniyle sonucun bu doğrultuda çıkması beklenmiştir. Sonuç olarak; sosyal ayarlayıcı kelimelerin eklenmesiyle birlikte deneklerin iletişim repertuarlarının %60 oranında genişlediği ve iki yılın sonunda tüm deneklerin hem sosyal ayarlayıcı hem de çıkarımsal kelimeleri sıklıkla kullanabildikleri gözlenmiştir. Gençler ev ortamında daha çok çıkarımsal kelime ancak okul ortamlarından daha az sosyal kelime kullandıkları gözlenmiştir.

Yaklaşık 25 yıldır Hannen merkezinde anne-babalar, eğitimciler ve çocuğun hayatındaki diğer önemli insanlara konuşma ve dil bozuklukları uzmanları eşliğinde uygulanan çeşitli programlar bulunmaktadır. Bunlardan biri de geç konuşan çocuklara sahip anne babalar ile yapılan “Target Word” (Hedef Sözcük) çalışmalarıdır. Bu programda anne-babalara çocuklarıyla etkili iletişim ve konuşmalarını geliştirici dil ortamları oluşturmaları konusunda destek verilmektedir. Program; çocukla etkileşimde bulunan kişinin belirli kelimeleri basitleştirerek tekrarlarla kullanımını içermektedir. Uzman anne-babaların çocukları için uygun 10 hedef kelime seçmelerine yardımcı olur. Daha sonra anne-babalara bu kelimeleri günlük etkileşim sırasında nasıl kullanacağını öğretir (www.hannen.com).

Down sendromlu ergenlerin özel dil bozukluklarını inceleyen boylamsal çalışmada Chapman ve arkadaşları (2001) kusurları yaşla birlikte incelemişlerdir. Bu çalışma ayrıca dil kazanımının ergenlik başında bitmediğinin ya da öğrenilmeye devam edildiğini gösteren bir çalışmadır. 13-18 yaşlarında 30 kişi ile “Child Talk Model” teorisi çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışmanın sonunda dil ve zihinsel durumdaki farklılık değerlendirilecektir.

Ağır zihinsel bozukluklara rağmen gelişmiş düzeyde dil kazanımı mümkündür. Down Sendromlu kadınları da kapsayan çalışmaların sonucunda, down sendromlu kişilerin de normal şekilde ifade edici, alıcı dil ve gramer becerisi gösterdikleri ortaya konmuştur. MR kişilerin dil gelişimine ilişkin çalışma ve bulgular sonucunda, gramer becerisi kazanımının ilk aşamalardaki dil gelişiminden önceki zihinsel kazanımlara bağlı olduğu görüşüne karşı sonuçlar bulunmuştur. Verilerin analizi ve diğer gözlemlerle yapılan kıyaslamalarda şu sonuca ulaşılmıştır; dilsel bilgi, bağımsız ama etkileşim içerisindeki modüllerden oluşur. Bu veriler aynı zamanda özel eğilimin doğuştan, dereceli olarak gramer gelişimi fikrini desteklemektedir (Rondal, 1995).

Kasıtlı iletişimin çocuğun dil gelişimini kolaylaştıracak olan, annenin yanıtlarını ortaya çıkarıp çıkarmadığını ortaya koymayı planladığı çalışmada Yoder (2000); 17-32 aylardaki 58 engelli çocuk ve annelerini, random yolu ile deney ve kontrol gruplarına ayırmıştır. Bu çocuklar ABD' nin güneydoğusundaki 3 özel eğitim merkezinden seçilmişlerdir ve öğretmenlerine göre 5 kelimedenden fazla kelime kullanamamaktadırlar. Çalışmanın başında ailelere bilgi formu verilmiştir. Çocuklar uygulanan Dil – İletişim Gelişimi Envanteri' nden “Cominication Development Inventory” %10' un altında puan almışlardır. Bu çocuklar; Tennessee' de “gelişim geriliği” tanımı alan çocuklardır. Uygulama öncesinde anne ve çocuk çeşitli yapılandırılmış çalışmalarda gözlemlenerek incelenmiştir. Uygulama 6 hafta boyunca haftada 4 kez 20' şer dakikalık oturumlar halinde yapılandırılmıştır. Çalışma gruplarından birine dil öncesi çevresel eğitim verilmiş, diğer gruba bu eğitim verilmemiştir. Çalışma sonunda annelerin uygulama ve çalışmanın geneli hakkında bilgilendirilmemelerine rağmen kasıtlı iletişimlerinde artış görüldüğü ve yanıtlarında artış olduğu görülmüş bu da sonucu etkilemiştir.

Mond-model yöntemini günlük yaşam aktiviteleri içine yerleştirilmiş şekilde uygulayarak annelerin, özellikle konuşma gerilikleri olan çocuklarına, ifade edici dili kullanmalarını öğretmeyi amaçlayan çalışmada; çeşitli düzenlemeler yapılmakla birlikte normal çevresel şartlarda çevresel şartlardaki bazı düzenlemelerle dil becerileri değerlendirilmiştir. Ebeveynin kullandığı yönteme çocuğun verdiği cevapların değerlendirilmesi sonucunda elde edilen toplanmış ve değerlendirilmiştir. Çalışmalar süresince ebeveynler, bireyselleştirilmiş yönergeli programı günlük yaşamda kullanmaları için cesaretlendirilmiş ve düzenli geribildirim verilmiştir. Sonuçta; ebeveynlerin bu modeli etkili bir şekilde günlük yaşam aktiviteleri ile harmanlayabildiklerini ve fonksiyonel aktiviteler haline getirebildiklerini bu durumun da çocuğun dilsel – sözel cevaplarının gelişmesine, yeni kazanımlar edinmesine yardımcı olduğunu göstermiştir (Mobayed,Collins,Strangis, 2000).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, deney ve kontrol gruplu ön test-son test ölçümlerine dayanan deneysel desenli bir çalışmadır.

Araştırmaya seçilen denekler, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen öğretilebilir düzeyde zihinsel engelli çocuklardır. Bu çocuklar temel akademik becerilere sahip olmaları ve komut alabilmeleri nedeniyle seçilmişlerdir.

Araştırmada bağımsız değişken olarak belirlenen “eğitici drama programına katılma”nın; bağımlı değişken olan “kelime kazanımı” üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

3.2. Evren

İstanbul’da eğitim kurumuna devam eden öğretilebilir düzeyde, 7-11 kronolojik yaş aralığındaki, öğretilebilir zihinsel engelli çocuklar araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

3.3. Örneklem

Örneklemin belirlenmesi aşamasında;

1. İstanbul İli sınırları içinde bulunan zihinsel engelli çocuklara tam gün eğitim veren okulların listesi çıkarılmıştır.
2. Kurumlardaki yetkililerle yapılan telefon görüşmeleri yoluyla çalışmaya katılması olanaklı, yeterli sayıda öğrencisi olan okullar belirlenmiştir.
3. Belirlenen okullara gidilerek yöneticiler, rehber psikologlar ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla, çalışma hakkında bilgi verilerek, çalışmaya katılabilecek öğrenciler belirlenmeye çalışıldı. Denver II Gelişim Tarama Testi sonuçları ve uygulama sırasında uygulayıcının çocukları gözleyerek elde ettiği veriler sonucunda, deney ve kontrol grupları için yeterli sayıda çocuğa sahip olan okul belirlenmiştir.

Sonuç olarak; İstanbul İli sınırları içindeki Saadet İlköğretim Okulu'nda grup eğitimi almakta olan 9'u kontrol – 9'u deney grubunda bulunan toplam 18 öğretilbilir zihinsel engelli çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Saadet İlköğretim Okulu zihinsel engelli çocuklara anaokulu, ilköğretim ve iş eğitimi vermekte olan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okuldur. Zihinsel engelli çocukların okula kaydı Rehberlik Araştırma Merkezinin (RAM), çocukları yönlendirmesi sonucunda yapılmaktadır.

Uygulama için seçilen çocukların 4'ü kız, 14' ü erkektir. Okuldaki zihinsel engelli çocukların uygulama için belirlenmesi sırasında aşağıdaki kriterler dikkate alınmıştır;

- Araştırmacı tarafından çocuklara uygulanan Denver II Gelişim Tarama Testi: Test sonucunda elde edilen tüm gelişim alanlarına ait puanlar Prof. Dr. Banu Anları' ın yönlendirmesi ile istatistiksel olarak hesaplanmıştır.
- Benzer gruplarda eğitim almaları: Çocuklar Saadet İlköğretim Okulu temel eğitim sınıflarına devam etmektedirler. Zihinsel engelli çocukların eğitim aldıkları sınıfların belirlenmesinde, benzer gelişim özelliklerine sahip olan çocukların bir arada bulunması göz önünde tutulmaktadır.
- Drama çalışmalarına katılabilme konusunda belirlenen kriterlere uyup uymadıkları hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşü: Komut alma, sınıf içi uyumlu davranışlar, grup ile birlikte hareket edebilme becerisi gibi kriterler dikkate alınmıştır.

Uygulama için seçilen 18 çocuğun deney ve kontrol gruplarına random olarak atanması sırasında, çocukların DGTT II' den aldıkları puanlar arasında fark olmaması göz önünde bulundurularak, kız öğrenciler ve erkek öğrenciler ayrı ayrı random atama yoluyla belirlenmişlerdir. Deney ve kontrol gruplarında 2' Şer kız öğrenci bulunmasına dikkat edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler belirlendikten sonra, 9' ar zihinsel engelli öğrenci ile drama çalışması yapılmasının güçlüğü dikkate alınarak, deney ve kontrol grubundaki çocuklar kendi içlerinde 5 ve 4 çocuktan oluşan iki gruba ayrılmışlardır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların kendi içlerinde ayrılması sırasında da her grupta birer kız öğrenci bulunmasına dikkat edilmiştir. Bu aşamada sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş; onların görüşleri doğrultusunda, grupta hareketlilikleri ile göze çarpan iki öğrencinin deney grubunda olduğu belirlendiğinden, bu öğrencilerin deney grubunu oluşturan 2 farklı grup içinde

bulunmasının çalışmanın uygulanabilirliği açısından önemli olduğuna karar verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

3.4.1 Veri Toplama Araçları

a. Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Bilgi Formu

Çocukların demografik özelliklerine ve eğitim bilgilerine ulaşmak amacıyla ailelere yönelik olarak hazırlanmış olan bir formdur (Ek 3).

b. Denver II Gelişimsel Tarama Testi

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının gelişimsel yönden farklı olmadıklarını belirlemek amacı ile Denver II Gelişimsel Tarama Testi kullanılmıştır.

Denver II 0-6 yaş arasındaki, görünürde sağlıklı olan çocuklara uygulanmak üzere düzenlenmiş olan, çocuğun yaşına uygun birtakım becerilerini değerlendiren bir testtir. Asemptomik çocukları gelişimsel problemleri açısından taramada, kuşku durumu objektif bir ölçütle doğrulamada ve gelişimsel açıdan risk altındaki çocukları izlemede değerlidir (Anlar ve Yalaz.1996, s.1).

Denver II bir çocuğun genel gelişimi konusunda sistematik bilgi vermekte ve uygulamacıyı muhtemel gelişimsel güçlükler konusunda uyarılmaktadır. Denver II çocuğun yaşıtı olan diğcr çocuklarla karşılaştırılmasında kullanılabilir ancak daha ilerideki gelişimi tahminde kullanılamaz. Kişisel-Sosyal, İnce motor, dil, kaba motor gelişimsel alanlarını taramak üzere test formu üzerinde toplanmış 116 maddeden oluşmaktadır. (Anlar ve Yalaz, 1996) (Ek 4).

DGTT II birçok araştırmada çocukların gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır (Solmaz-1997, Seçkin-2003).

Bu araştırmada test uygulayıcı tarafından, araştırmanın yürütüleceğı okulun bireysel eğitime uygun olan bir odasında, çocuklara verilmiş ve sonuçlar uzman görüşü doğrultusunda puanlanarak analiz edilmiştir.

c. Türkçe Konuşan Çocuklar İçin Peabody Resim- Kelime Testi

Çocukların kelime bilgilerini ölçmek amacıyla hazırlanmış olan; her sayfada 4 resim bulunan 100 kart ve 100 kelimelik ölçme aracından oluşmaktadır. ABD' de Lloyd M. Dunn tarafından hazırlanan PRKT Fulbright görevlisi Dr. Jack Katz ile Ankara Rehberlik ve Araştırma Merkezi görevlilerinden Feyiz Önen, Aliye Uzunkaya, Nermin Demir, Perihan Uludağ tarafından Türkçe'ye uyarlanıp normları geliştirilmiştir (Ek 5).

PRKT özel eğitime ihtiyaç duyan ve duymayan çocukların dil gelişimlerini ölçmede en çok kullanılan testlerden biridir (Çınar-1995, Solmaz-1997, İpek-1998).

Test bireysel olarak uygun bir ortamda uygulayıcı tarafından çocuklara verilmiştir. Çocuklara ilk aşamada alıştırma sayfaları uygulanarak testin işleyişini anlamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Çocuklara sırası ile kartlar gösterilmiş ve her kartta gösterilmesi istenen resim ile ilgili olarak “.....’ yı göster” ifadesi kullanılmıştır. Çocukların her doğru cevabı, uygulama sayfasındaki yönergeler doğrultusunda, artı (+) işareti ile yanlış cevaplar ise eksi (-) işareti ile belirtilmiştir. Uygulama yapılan çocuk üst üste altı (-) aldığında test sonlandırılmıştır.

PRKT, öntest ve sontest ölçümlerinin elde edilmesi için kullanılmıştır. Her iki grupta da (deney ve kontrol grupları) hem eğitici drama programı öncesinde hem program sonrasında uygulanmıştır.

d. Çalışmaların Video-Kamera İle Görüntülenmesi

Deney ve grubu ile yapılan tüm çalışmalar 8mm Sony Kamera ile kaydedilmiş ve bu şekilde uygulama sırasında doğaçlama gelişen değişikliklerin belirlenmesi sağlanmıştır.

Kamera çekimleri araştırmacının kardeşi tarafından yapılmıştır. Çocukların dikkatinin dağılmaması amacıyla drama çalışmaları öncesinde çocuklara kamera tanıtılmış ve çekim yapılacağı anlatılarak kendi görüntülerini izlemelerine olanak verilmiştir.

3.4.2. Eğitici Drama Programının Uygulanması

Program başlamadan önce; Denver II Gelişimsel Tarama Testi ile gelişimsel düzeyleri belirlenerek deney ve kontrol gruplarına random olarak atanan çocuklara Peabody Resim-Kelime Testi uygulanarak; tanımadıkları (resimlerini doğru olarak gösteremedikleri) kelimeler saptanmıştır.

Bu kelimeler arasından, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların en az %50'sinin bilmediği kelimeler belirlenmiştir. Bu kelimeler arasından seçilen ilk 20 kelime ilgili eğitici drama etkinlikleri hazırlanmıştır (Ek 1).

9 çocukla uygulamanın yaratacağı zorluklar göz önüne alınarak deney ve kontrol gruplarındaki 9'ar çocuk kura yöntemi ile 5-4 kişilik ikişer alt gruba ayrılmıştır. Bu nedenle deney grubunun eğitici drama uygulamaları ve kontrol grubunun çalışmaları 2'şer kez tekrarlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının uygulamaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Programın uygulanması sırasında; deney grubundaki zihinsel engelli çocuklara, seçilen kelimeler ile ilgili olarak hazırlanan drama etkinlikleri 8 hafta süresince uygulanmıştır (Ek 2). Seçilen 20 kelimeye yönelik drama programının hazırlanması aşamasında; zihinsel engelli olan ve (veya) olmayan çocukların uygulamasına yönelik hazırlanmış programlar gözden geçirilmiş ve kelimelerin kazanılmasına yönelik olan, zihinsel engelli çocuklara uygun eğitici drama çalışmaları oluşturulmuştur. Belirlenen drama etkinlikleri, iki eğitici drama uzmanı tarafından amaca uygunluk açısından değerlendirilmiştir.

Deney grubu ile yürütülen drama çalışmaları sonunda, deney grubundaki çocuklarla geçirilen süre ile eşdeğer zaman diliminde, kontrol grubundaki çocuklar

ile şarkı söyleme, hikaye dinleme, sohbet gibi dil etkinlikleri yapılmıştır. Uygulanan dil etkinlikleri okul öncesi eğitime yönelik kitaplardan seçilmiştir.

Uygulamacı eğitici drama programını, okulda bu amaçla hazırlanan bir odada gerçekleştirmiştir. Ancak odanın aynı zamanda sanat çalışmaları için de kullanılıyor olması, çocukların ilgilerinin zaman zaman yapılmış olan sanat etkinliklerine ve bu amaçla kullanılan materyallere yönlenmesine neden olmuştur. Her uygulama öncesi çevre hakkında kısa bir konuşma yapılarak çocuklarını uygulama sırasında ilgilerinin dağılmaması sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulanan program Ek 2' de sunulmuştur.

3.4.3. Verilerin Analizi

Araştırmada, yüzde, aritmetik ortalama, Mann Whitney U ve Wilcoxon analiz teknikleri kullanılmış, .05 anlamlılık düzeyi yeterli olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

4.1 Bulgular I

Bulguların 1. Bölümünde, Bilgi Formu'ndan elde edilen bilgiler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının sosyo-demografik özellikleri, eğitim bilgileri ve gelişim düzeyleri konusundaki bulgular sunulmuştur. Araştırmada, program uygulanmadan önce, deney ve kontrol grubu arasında yapılan istatistiksel incelemede gelişim düzeyleri bakımından fark olmadığı saptanmıştır.

Çalışmaya katılan tüm çocukların kronolojik yaşları gruplanmış ve buna göre dağılımları Tablo 1a' da sunulmuştur.

Tablo 1a

Kronolojik Yaşa Göre Dağılımlar

Örneklem		Kronolojik Yaş				Toplam
		7,0-7,12	8,0-8,12	9,0-9,12	10,0-10,12	
Deney	n	1	4	3	1	9
	%	11,1	44,4	33,3	11,1	100,0
Kontrol	n	1	-	2	6	9
	%	11,1	-	22,2	66,6	100,0
Toplam	n	2	4	5	7	18
	%	11,1	22,2	27,8	38,9	100,0

Tablo 1 a' ya göre; deney grubundaki çocukların %11,1'i 7,0-7,12 yaş aralığında, %44,4'ü 8,0-8,12 yaş aralığında, %33,3'ü 9,0-9,12 yaş aralığında, %11,1'i 10,0-10,12 yaş aralığındadır. Kontrol grubundaki çocukların %11,1'i 7,0-7,12 yaş aralığında, %22,2'si 9,0-9,12 yaş aralığında, %66,6'sı 10,0-10,12 yaş aralığındadır. Kontrol grubunda 8,0-8,12 yaş aralığında çocuk bulunmamaktadır.

Tablo 1b' de; deney ve kontrol gruplarının ortalama yaşları ve standart sapmaları görülmektedir.

Tablo 1b

Kronolojik Yaş Ortalamasına Göre Dağılımlar

Örnekleme	n	x	s.s
Deney	9	8,85	,86656
Kontrol	9	9,94	,97994
Toplam	18	9,39	1,06062

Tablo 1 b' ye göre; deney grubunun yaş ortalaması 8,85 kontrol grubunun yaş ortalaması 9,94' tür. Grubun toplam yaş ortalamasının ise 9,39 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki en küçük çocuk 7.0-7.12 yaş aralığındadır ve her iki grupta sayıları eşittir (1'er çocuk). Deney ve kontrol gruplarında en büyük çocuk 10.0-10.12 ya aralığındadır (D:1, K:6).

Deney ve kontrol grupları Denver II Gelişimsel Tarama Testi puanları için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grupları Denver II Gelişimsel Tarama Testi Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Örneklem	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	p
<i>Kişisel</i>	<i>Deney</i>	9	10,33	93,00	33,0	,473
	<i>Sosyal</i>	<i>Kontrol</i>	9	8,67		
İnce Motor	Deney	9	9,28	83,50	38,5	,858
	Kontrol	9	9,72	87,50		
<i>Dil</i>	<i>Deney</i>	9	10,67	96,00	30,0	,350
	<i>Kontrol</i>	9	8,33	75,00		
Kaba Motor	Deney	9	10,00	90,00	36,0	,685
	Kontrol	9	9,00	81,00		

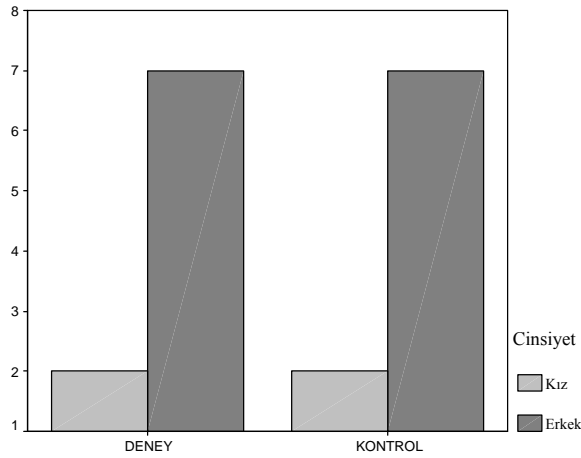
Tablo 2' de sunulan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol grupları arasında, farklı gelişimsel alanlarda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). U değeri KSG boyutunda 33,0, İMG boyutunda 38,5 DG boyutunda 30,0, KMG boyutunda 36,0 bulunmuştur. Bu bulgu; deney ve kontrol gruplarının gelişimsel farklılığının olmadığını göstermektedir.

Deney-kontrol gruplarındaki çocukların cinsiyete göre dağılımları Tablo 3' de görülmektedir.

Tablo 3
Cinsiyete Göre Dağılımlar

Örneklem		Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Deney	n	2	7	9
	%	22,2	77,8	100,0
Kontrol	n	2	7	9
	%	22,2	77,8	100,0
Toplam	n	4	14	18
	%	22,2	77,8	100,0

Tablo 3' de verilen dağılıma göre; deney ve kontrol grubunda 2'şer kız (%22,2) 7'şer erkek (%77,8) çocuk bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyetleri gruplar arasında kız ve erkek çocuk sayıları açısından eşitlenmiştir.



Grafik 1. Cinsiyetlere Göre Dağılımlar

Grafik 1' de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarındaki çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları eşit ve her iki grupta da erkek çocukların sayısı kız çocukların sayısından fazladır.

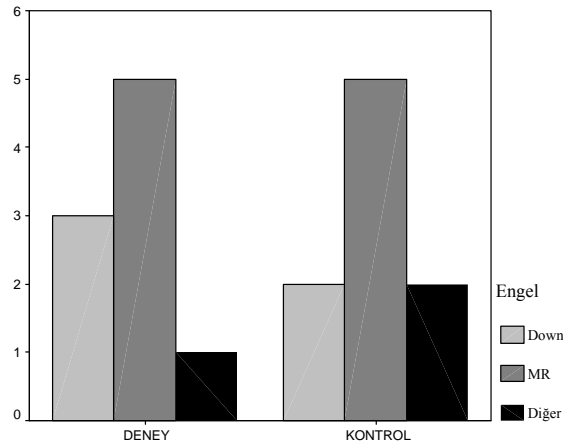
Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların engel türüne göre dağılımları Tablo 4' de görülmektedir.

Tablo 4

Engel Tütüne Göre Dağılımlar

Örneklem		Engel Türü			Toplam
		Down	MR	Diğer	
Deney	n	3	5	1	9
	%	33,3	55,6	11,1	100,0
Kontrol	n	2	5	2	9
	%	22,2	55,6	22,2	100,0
Toplam	n	5	10	3	18
	%	27,8	55,6	16,7	100,0

Tablo 4' de görüldüğü gibi; deney grubundaki çocukların %33,3'sı down sendromu, %55,6'sı mental retardasyon, %11,1'i diğer engel teşhisi; kontrol grubundaki çocukların %22,2'si down sendromu, %55,5'i mental retardasyon, %22,2'si diğer engel teşhisi almış bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların engel türleri dağılımlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir.



Grafik 2. Engel Türüne Göre Dağılımlar

Grafik 2' de görüldüğü gibi; deney ve kontrol gruplarında mental retardasyon tanısı almış çocukların sayısı eşittir ve çoğunluğu oluşturmaktadırlar.

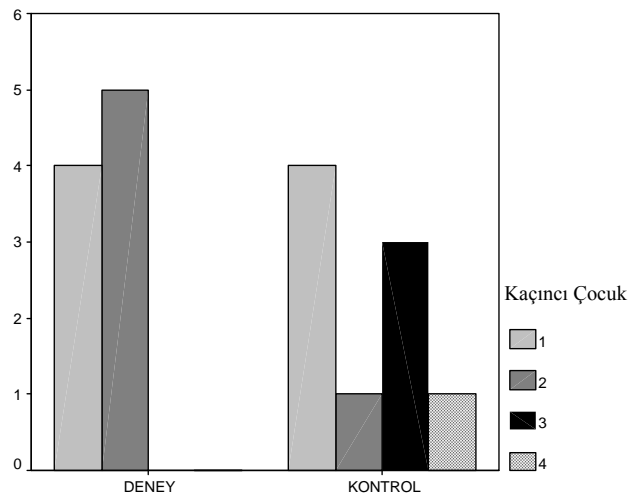
Tablo 5' te deney ve kontrol grubundaki çocukların ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 5

Çocuğun Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğuna Göre Dağılımlar

Örneklem		Kaçınıcı Çocuk				Toplam
		1	2	3	4	
Deney	n	4	5	-	-	9
	%	44,4	55,6	-	-	100,0
Kontrol	n	4	1	3	1	9
	%	44,4	11,1	33,3	11,1	100,0
Toplam	n	8	6	3	1	18
	%	44,4	33,3	16,7	5,6	100,0

Tablo 5' e göre; deney grubundaki çocukların %44,4'ü ailenin 1. çocuğu, %55,6'sı ailenin 2. çocuğudur. Deney grubunda 3. ve 4. sırada olan çocuk bulunmamaktadır. Kontrol grubundaki çocukların %44,4'ü ailenin 1. çocuğu, %11,1'i ailenin 2. çocuğu, %33,3'ü ailenin 3. çocuğu, %11,1'i ailenin 4. çocuğudur.



Grafik 3. Çocuğun Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğuna Göre Dağılımlar

Grafik 3'e göre, deney grubundaki çocukların çoğunluğu 2., kontrol grubundaki çocukların çoğunluğu ise 1. çocuktur.

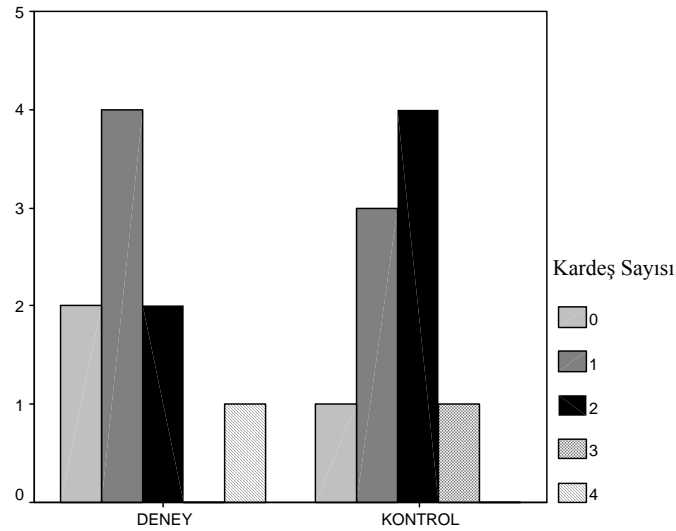
Çalışmaya katılan engelli çocukların kardeş sayılarına göre dağılımları Tablo 6' da belirtilmiştir.

Tablo 6

Çocuğun Sahip Olduğu Kardeş Sayısına Göre Dağılımlar

Örneklem		Kardeş Sayısı					Toplam
		0	1	2	3	4	
Deney	n	2	4	2	-	1	9
	%	22,2	44,4	22,2	-	11,1	100,0
Kontrol	n	1	3	4	1	-	9
	%	11,1	33,3	44,4	11,1	-	100,0
Toplam	n	3	7	6	1	1	18
	%	16,7	38,9	33,3	5,6	5,6	100,0

Tablo 6' da belirtildiği gibi; deney grubundaki çocukların %22,2'si tek çocuk, %44,4'ü 1 kardeşe sahip, %22,2'si 2 kardeşe sahip, %11,1'i 4 kardeşe sahiptir. Kontrol grubundaki çocukların %11,1'i tek çocuk, %33,3'ü 1 kardeşe sahip, %44,4'ü 2 kardeşe sahip, %11,1'i 3 kardeşe sahiptir. Deney grubunda 3, kontrol grubunda 4 kardeşe sahip çocuk bulunmamaktadır.



Grafik 4. Çocuğun Sahip Olduğu Kardeş Sayısına Göre Dağılımlar

Grafik 4' e göre deney grubunda 1, kontrol grubunda 2 kardeşe sahip olan çocukların sayısı daha fazladır.

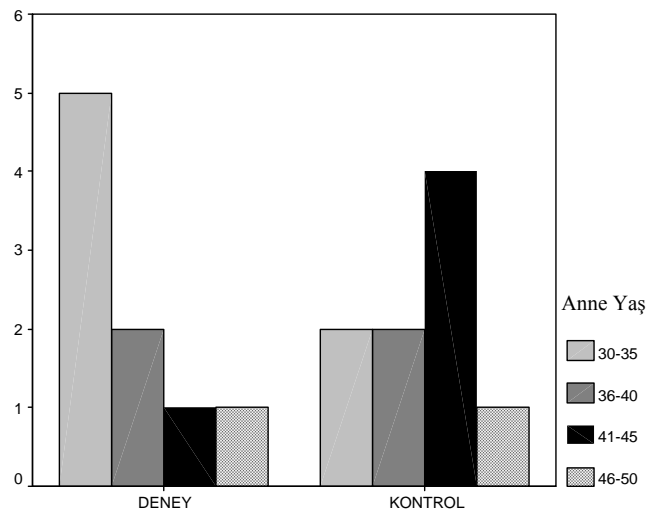
Tablo 7' de çocukların annelerinin yaşlarına göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 7

Anne Yaşına Göre Dağılımlar

Örneklem		Anne Yaşı				Toplam
		30-35	36-40	41-45	46-50	
Deney	n	5	2	1	1	9
	%	55,6	22,2	11,1	11,1	100,0
Kontrol	n	2	2	4	1	9
	%	22,2	22,2	44,4	11,1	100,0
Toplam	n	7	4	5	2	18
	%	38,9	22,2	27,8	11,1	100,0

Tablo 7' ye göre; deney grubundaki çocukların %55,6'sının annesi 30-35 yaş aralığında, %22,2'sinin annesi 36-40 yaş aralığında, %11,1'inin annesi 41-45 yaş aralığında, %11,1'inin annesi 46-50 yaş aralığındadır. Kontrol grubundaki çocukların %22,2'sinin annesi 30-35 yaş aralığında, %22,2'sinin annesi 36-40 yaş aralığında, %44,4'ünün annesi 41-45 yaş aralığında, %11,1'inin annesi 46-50 yaş aralığındadır.



Grafik 5. Annenin Yaşına Göre Dağılımlar

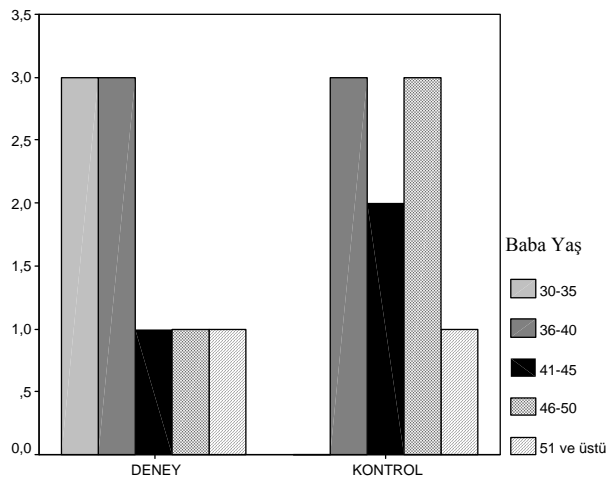
Grafik 5' de görüldüğü gibi, deney grubundaki çocukların çoğunluğunun annesi 30-35 yaş aralığında, kontrol grubundaki çocukların çoğunluğunun annesi 41-45 yaş aralığındadır.

Çalışmaya katılan çocukların babalarının yaşlarına göre dağılımları Tablo 8’ de görülmektedir.

Tablo 8
Baba Yaşına Göre Dağılımlar

Örneklem		Baba Yaşı					Toplam
		30-35	36-40	41-45	46-50	51 ve üstü	
Deney	n	3	3	1	1	1	9
	%	33,3	33,3	11,1	11,1	11,1	100,0
Kontrol	n	-	3	2	3	1	9
	%	-	33,3	22,2	33,3	11,1	100,0
Toplam	n	3	6	3	4	2	18
	%	16,7	33,3	16,7	22,2	11,1	100,0

Tablo 8’ de belirtilen dağılıma göre; deney grubundaki çocukların %33,3’ünün babası 30-35 yaş aralığında, %33,3’ünün babası 36-40 yaş aralığında, %11,1’inin babası 41-45 yaş aralığında, %11,1’inin babası 46-50 yaş aralığında, %11,1’inin babası 51 ve üstü yaş aralığındadır. Kontrol grubundaki çocukların %33,3’ünün babası 36-40 yaş aralığında, %22,2’sinin babası 41-45 yaş aralığında, %33,3’ünün babası 46-50 yaş aralığında, %11,1’inin babası 51 ve üstü yaş aralığındadır.



Grafik 6. Babanın Yaşına Göre Dağılımlar

Grafik 6' ya göre, deney grubunda babası 30-35 ve 36-40, kontrol grubunda babası 30-35 ve 46-50 yaş aralığında olan çocukların sayısı eşittir ve diğer yaş gruplarına göre daha yüksektir.

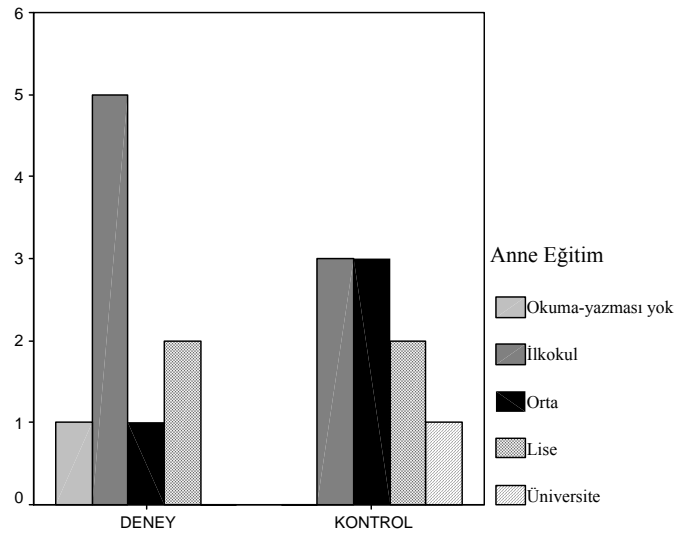
Çalışmaya katılan çocukların annelerinin eğitim düzeylerine göre yapılan dağılım Tablo 9' da belirtilmiştir.

Tablo 9

Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımlar

Örneklem		Annenin Eğitimi					Toplam
		Okuma Yazması Yok	İlkokul	Orta	Lise	Üniversite	
Deney	n	1	5	1	2	-	9
	%	11,1	55,6	11,1	22,2	-	100,0
Kontrol	n	-	3	3	2	1	9
	%	-	33,3	33,3	22,2	11,1	100,0
Toplam	n	1	8	4	4	1	18
	%	5,6	44,4	22,2	22,2	5,6	100,0

Tablo 9' a göre; deney grubundaki çocukların %11,1'inin annesinin okuma yazması yoktur, %55,6'sının annesi ilkököl, %11,1'inin annesi ortaokul, %22,2'sinin annesi lise mezunudur. Kontrol grubundaki çocukların %33,3'ünün annesi ilkököl, %33,3'ünün annesi ortaokul, %22,2'sinin annesi lise, %11,1'inin annesi üniversite mezunudur. Deney grubunda üniversite mezunu annesi olan, kontrol grubunda okuma-yazması olmayan çocuk annesi bulunmamaktadır.



Grafik 7. Anne Eğitimine Göre Dağılımlar

Grafik 7’ de görüldüğü gibi, deney grubunda ilkokul mezunu olan annesi olan çocukların sayısı yüksektir. Kontrol grubundaki çocukların annelerinin ise çoğunlukla ilkokul ve ortaokul mezunu olduğu görülmektedir.

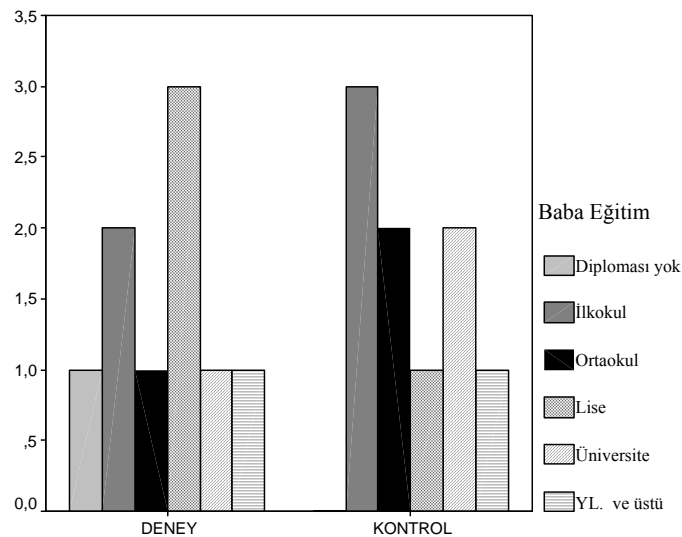
Tablo 10’ da çalışmaya katılan çocukların babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 10

Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımlar

Örneklem	Babanın Eğitimi						Toplam	
	Diploması Yok	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Yl. Ve Üstü		
Deney	n	1	2	1	3	1	1	9
	%	11,1	22,2	11,1	33,3	11,1	11,1	100,0
Kontrol	n	-	3	2	1	2	1	9
	%	-	33,3	22,2	11,1	22,2	11,1	100,0
Toplam	n	1	5	3	4	3	2	18
	%	5,6	27,8	16,7	22,2	16,7	11,1	100,0

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların babalarının eğitim durumlarının dağılımları Tablo 10’ da verilmiştir. Deney grubundaki çocukların %11,1’inin babasının okuma yazması var ancak diploması yoktur, %22,2’sinin babası ilkokul, %11,1’inin babası ortaokul, %33,3’ü lise, %11,1’i üniversite, %11,1’i yüksek lisans ve üstü mezunudur. Kontrol grubundaki çocukların %33,3’ünün babası ilkokul, %22,2’sinin babası ortaokul, %11,1’i lise, 22,2’si üniversite, %11,1’i yüksek lisans ve üstü mezunudur. Kontrol grubunda okuma-yazması olmayan baba bulunmamaktadır.



Grafik 8. Baba Eğitimine Göre Dağılımlar

Grafik 8’ e göre, deney grubunda lise mezunu, kontrol grubunda ilkokul mezunu babaların sayısı eşit ve diğer eğitim düzeylerine göre daha yüksektir.

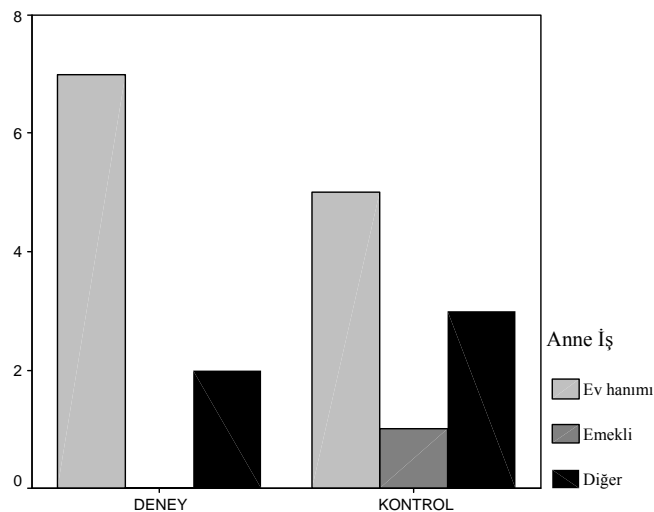
Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre dağılımları Tablo 11’ de belirtilmiştir.

Tablo 11

Annenin Çalışma Durumuna Göre Dağılımlar

Örneklem		Anne İş			Toplam
		Ev Hanımı	Emekli	Diğer	
Deney	n	7	-	2	9
	%	77,8	-	22,2	100,0
Kontrol	n	5	1	3	9
	%	55,6	11,1	33,3	100,0
Toplam	n	12	1	5	18
	%	66,7	5,6	27,8	100,0

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların annelerinin çalışma durumlarının dağılımları Tablo 11’ de verilmiştir. Deney grubundaki çocukların %77,8’inin annesi ev hanımı, %22,2’sinin annesi diğer meslek gruplarındandır. Deney grubunda emekli anne bulunmamaktadır. Kontrol grubundaki çocukların %55,6’sının annesi ev hanımı, %11,1’inin annesi emekli, %33,3’ünün annesi diğer meslek gruplarındandır.



Grafik 9. Annelerin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımlar

Grafik 9’ da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında ev hanımı anneye sahip çocuklar grubun çoğunluğunu oluşturmaktadır.

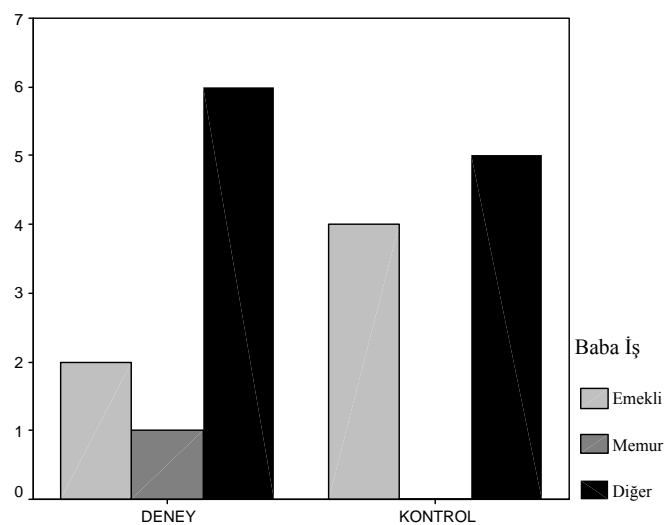
Tablo 12’ de çalışmaya katılan deney-kontrol gruplarındaki çocukların babalarının çalışma durumlarına göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 12

Babanın Çalışma Durumuna Göre Dağılımlar

Örneklem		Baba İş			Toplam
		Emekli	Memur	Diğer	
Deney	n	2	1	6	9
	%	22,2	11,1	66,7	100,0
Kontrol	n	4	-	5	9
	%	44,4	-	55,6	100,0
Toplam	n	6	1	11	18
	%	33,3	5,6	61,1	100,0

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların babalarının çalışma durumlarının dağılımları Tablo 12’ de verilmiştir. Deney grubundaki çocukların %22,2’sinin babası emekli, %11,1’inin babası memur, %66,7’sinin babası diğer meslek gruplarındandır. Kontrol grubundaki çocukların %44,4’ünün babası emekli, %55,6’sının babası diğer meslek gruplarındandır. Kontrol grubunda babası memur olan çocuk bulunmamaktadır.



Grafik 10. Babaların Çalışma Durumlarına Göre Dağılımlar

Grafik 10’ da görüldüğü gibi; deney ve kontrol gruplarında farklı meslek gruplarında olan babaların sayısı çoğunluktadır.

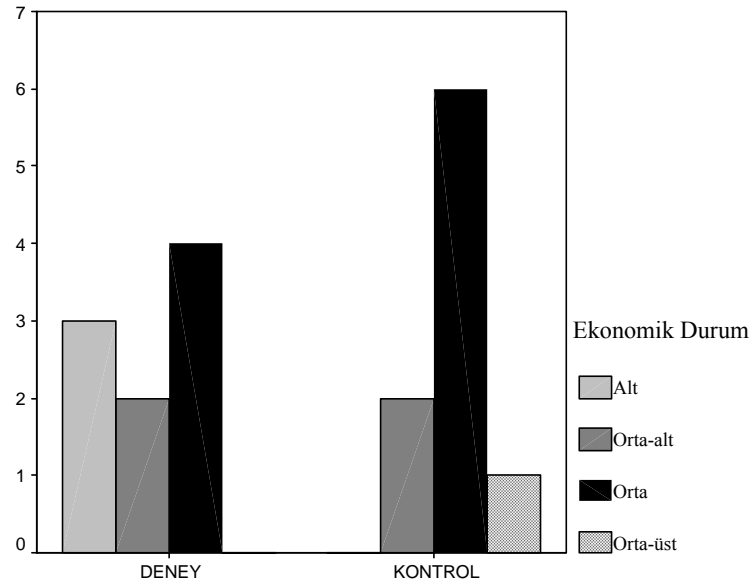
Çalışmaya katılan çocukların ailelerinin ekonomik durumlarına göre dağılımları Tablo 13’ de görülmektedir.

Tablo 13

Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Dağılımlar

Örneklem		Ekonomik Durum				Toplam
		Alt	Orta-Alt	Orta	Orta-Üst	
Deney	n	3	2	4	-	9
	%	33,3	22,2	44,4	-	100,0
Kontrol	n	-	2	6	1	9
	%	-	22,2	66,7	11,1	100,0
Toplam	n	3	4	10	1	18
	%	16,7	22,2	55,6	5,6	100,0

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ailelerinin ekonomik durumlarının dağılımları Tablo 13’ de verilmiştir. Deney grubundaki çocukların ailelerinin %33,3’ü alt, %22,2’si ortanın altı, %44,4’ü orta ekonomik düzeye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Kontrol grubundaki çocukların ailelerinin %22,2’si ortanın altı, %66,7’si orta, %11,1’i ortanın üstü ekonomik düzeye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Deney grubunda orta-üst ekonomik düzeyde, kontrol grubunda alt ekonomik düzeyde olduğunu belirten aile bulunmamaktadır.



Grafik 11. Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Dağılımlar

Grafik 11' e göre, deney ve kontrol gruplarında orta sosyo-ekonomik seviyedeki ailelere sahip çocukların sayıları çoğunluktadır.

Çalışmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki çocukların eğitim alma sürelerine göre dağılımları Tablo 14' de belirtilmiştir.

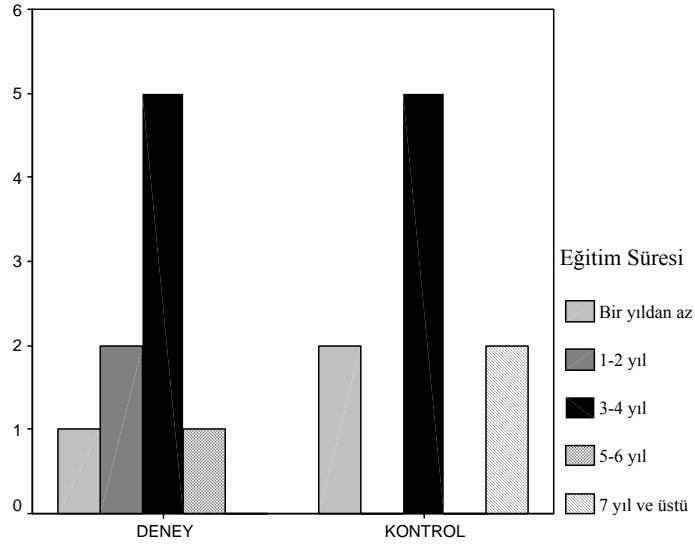
Tablo 14

Çocuğun Eğitim Alma Sürelerine Göre Dağılımlar

Örneklem		Eğitim Süresi					Toplam
		Bir Yıldan Az	1-2 Yıl	3-4 yıl	5-6 yıl	7 yıl ve üstü	
Deney	n	1	2	5	1	-	9
	%	11,1	22,2	55,6	11,1	-	100,0
Kontrol	n	2	-	5	-	2	9
	%	22,2	-	55,6	-	22,2	100,0
Toplam	n	3	2	10	1	2	18
	%	16,7	11,1	55,6	5,6	11,1	100,0

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların eğitim alma süreleri dağılımları Tablo 14' te verilmiştir. Deney grubundaki çocukların %11,1'i bir yıldan az süredir,

%22,2'si 1-2 yıldır, %55,6'sı 3-4 yıldır, %11,1'i 5-6 yıldır eğitim görmektedir. Kontrol grubundaki çocukların %22,2'si bir yıldan az süredir, %55,6'sı 3-4 yıldır, %22,2'si 7 yıl ve üstü süredir eğitim almaktadır. Deney grubunda 7 yıl ve üstü süredir, kontrol grubunda 1-2 yıldır ve 5-6 yıldır eğitim alan çocuk bulunmamaktadır.



Grafik 12. Çocuğun Eğitim Alma Süresine Göre Dağılımlar

Grafik 12' de, 3-4 yıldır eğitim alan çocukların sayısının deney ve kontrol gruplarında eşit olduğu ve çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

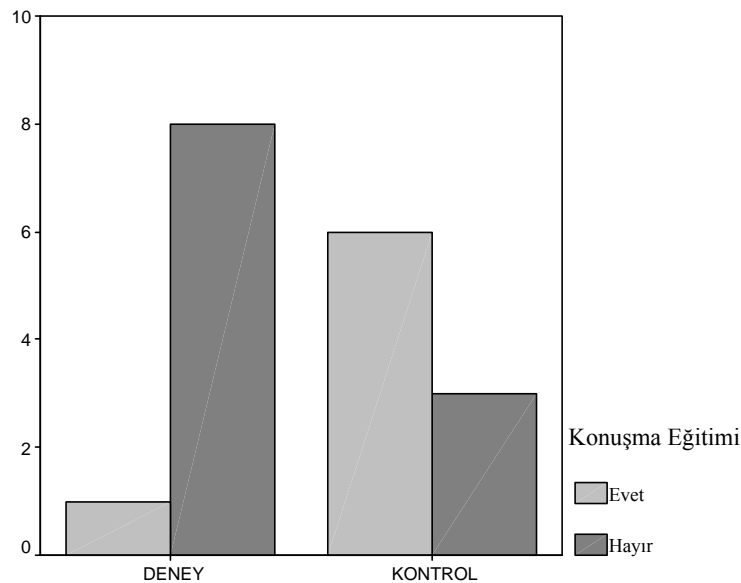
Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların konuşma eğitimi almış olup olmamalarına göre dağılımları Tablo 15' de gösterilmektedir.

Tablo 15

Çocuğun Konuşma Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımlar

Örneklem		Konuşma Eğitimi		Toplam
		Evet	Hayır	
Deney	n	1	8	9
	%	11,1	88,9	100,0
Kontrol	n	6	3	9
	%	66,7	33,3	100,0
Toplam	n	7	11	18
	%	38,9	61,1	100,0

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların konuşma eğitimi alma durumları Tablo 15’ te verilmiştir. Deney grubundaki çocukların %11,1’i konuşma eğitimi almış, %88,9’u konuşma eğitimi alamamıştır. Kontrol grubundaki çocukların %66,7’si konuşma eğitimi almış, %33,3’ü konuşma eğitimi almamıştır. Deney grubundaki çocukların çoğunluğunun konuşma eğitimi almadığı buna karşın, kontrol grubundaki çocukların çoğunluğunun konuşma eğitimi aldığı görülmektedir.



Grafik 13. Çocuğun Konuşma Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımlar

Grafik 13’ e göre, deney grubunda konuşma eğitimi almayan, kontrol grubunda ise konuşma eğitimi alan çocukların sayısı daha fazladır.

Bulgular II

Bulguların ikinci bölümünde, deney ve kontrol gruplarının öntest-sontes puanlarının kendi içlerinde karşılaştırılması sonucundaki bulgular sunulmuştur.

Deney grubundaki çocuklarla çalışılan, kelime kazanımına yönelik, eğitici drama programı öncesinde, 1. Hipoteze bağlı olarak, deney ve kontrol gruplarına Peabody Resim Kelime Testi uygulanmış ve grupların aldıkları puanlara göre yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 16’ da sunulmuştur.

Tablo 16

Deney-Kontrol Grubu Peabody Resim Kelime Testi Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Öntest Sonuçları

PRKT Puanları İçin Öntest Sonuçları	Örneklem	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	p
	Deney	9	10,78	97,0	29,0	,390
	Kontrol	9	8,22	74,0		

Deney-kontrol gruplarındaki çocukların uygulama öncesinde PRKT puanları için yapılan Mann-Whitney U Testi öntest sonuçları Tablo 16’ da verilmiştir. Buna göre; deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=29,0). Buna göre deney ve kontrol grupları arasında, eğitici drama programı uygulanmadan önce, geliştirilecek özellik bakımından (kelime tanıma) başlangıçta farklılık yoktur. Yani; gruplar alıcı dil yeteneği bakımından eşittir.

Tablo 17’ de deney grubundaki çocuklarla çalışılan, kelime kazanımına yönelik, eğitici drama programını değerlendirmek amacıyla, 2. Hipoteze bağlı

olarak, program öncesinde ve sonrasında uygulanan Peabody Resim Kelime Testi sonuçları görülmektedir. Deney grubundaki çocukların öntest ve sontestten aldıkları puanlara göre yapılan Wilcoxon Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 17

Deney Grubu Öntest-Sontest Peabody Resim-Kelime Testi İçin Yapılan
Wilcoxon Testi Sonuçları

PRKT	Değişim	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu PRKT Öntest - PRKT Sontest	Azalan	0	,0	,0	-2,668	,008
	Artan	9	5,0	45,0		
	Değişmeyen	0				
	Toplam	9				

Deney grubundaki çocukların öntest-sontest PRKT puanları için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 17’ de verilmiştir. Analiz sonuçları; araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların öntest-sontest PRKT puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=2,668$, $p<.008$).

Deney grubundaki çocuklarla çalışılan, kelime kazanımına yönelik, eğitici drama programını değerlendirmek amacıyla program öncesinde ve sonrasında çocuklara Peabody Resim Kelime Testi uygulanmıştır. Hipotez 3’ e göre, kontrol grubundaki çocukların öntest ve sontestten aldıkları puanlara göre yapılan Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 18’ de sunulmuştur.

Tablo 18

Kontrol Grubu Öntest-Sontest Peabody Resim-Kelime Testi İçin Yapılan
Wilcoxon Testi Sonuçları

PRKT	Değişim	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu PRKT Öntest - PRKT Sontest	Azalan	3	3,67	11,0	-,981	,326
	Artan	5	5,0	25,0		
	Değişmeyen	1				
	Toplam	9				

Kontrol grubundaki çocukların öntest-sontest PRKT puanları için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 18’ de verilmiştir. Analiz sonuçları; araştırmaya katılan kontrol grubundaki çocukların öntest-sontest PRKT puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z=-,981$).

Hipotez 4’ e göre, deney grubundaki çocuklarla çalışılan, kelime kazanımına yönelik, eğitici drama programı sonrasında deney ve kontrol gruplarına Peabody Resim Kelime Testi uygulanmış ve çocukların sontestten aldıkları puanlara göre yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 19’ da gösterilmiştir.

Tablo 19

Deney-Kontrol Grubu Peabody Resim Kelime Testi Puanları İçin Yapılan
Mann-Whitney U Testi Sontest Sonuçları

PRKT Puanları İçin Sontest Sonuçları	Örneklem	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	p
	Deney	9	13,11	118,0	8,0	,004
	Kontrol	9	5,89	53,0		

Deney-Kontrol gruplarındaki çocukların uygulama sonrasında PRKT puanların Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 19’ da verilmiştir. Buna göre, 8 haftalık bir çalışma sonunda deney ve kontrol grubundaki çocukların kelime dağarcığı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=8,0$, $p<.004$).

Çalışma öncesinde Peabody Resim Tarama Testi sonucunda çocukların aldıkları puanlara göre belirlenen ve eğitici drama programında kullanılan 20 kelimenin, 5. Hipotez için deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara uygulanan öntest Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 20’ de belirtilmiştir.

Tablo 20

Deney-Kontrol Grupları PRKT’ den Seçilen Kelimeler İçin Yapılan Öntest
Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Deney Grubu İle Çalışılan Kelimeler İçin Öntest Sonuçları	Örneklem	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	p
	Deney		9	9,83	88,50	37,5
Kontrol		9	9,17	82,50		

Zihinsel engelli çocuklardan Kelime Kazanımına Yönelik Eğitici Drama Programına katılan ve katılmayan çocukların uygulama öncesinde PRKT’ den seçilen ve deney grubundaki çocuklarla çalışılan kelimeler için yapılan Mann-Whitney U Testi öntest sonuçları Tablo 20’ de verilmiştir. Buna göre; deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($U=37,5$).

Çalışma öncesinde Peabody Resim Tarama Testi sonucunda çocukların aldıkları puanlara göre belirlenen ve eğitici drama programında kullanılan 20

kelime için 6. Hipoteze göre deney grubundaki çocuklara uygulanan PRKT puanlarının Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 21’ de belirtilmiştir.

Tablo 21

Deney Grubu Öntest-Sontest PRKT’ den Seçilen Kelimeler İçin Yapılan
Wilcoxon Testi Sonuçları

Deney Grubu İle Çalışılan Kelimeler	Değişim	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu Kelime Öntest- Kelime Sontest	Azalan	1	2,00	2,00	-2,437	,015
	Artan	8	5,38	43,00		
	Değişmeyen	0				
	Toplam	9				

Deney grubundaki çocukların öntest-sontest PRKT seçilen kelimelerden alınan puanlar için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 21’ de verilmiştir. Analiz sonuçları; araştırmaya katılan çocukların öntest-sontest PRKT seçilen kelimelerden alınan puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=2,437$, $p<.015$).

Tablo 22’ de çalışma öncesinde Peabody Resim Tarama Testi sonucunda çocukların aldıkları puanlara göre belirlenen ve eğitici drama programında kullanılan 20 kelime için, 7. Hipoteze göre, kontrol grubundaki çocukların PRKT’ den çalışma öncesinde ve sonrasında aldıkları puanlar için yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları sunulmuştur.

Tablo 22

Kontrol Grubu Öntest-Sontest PRKT' den Seçilen Kelimeler İçin Yapılan
Wilcoxon Testi Sonuçları

Deney Grubu İle Çalışılan Kelimeler	Değişim	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu Kelime Öntest- Kelime Sontest	Azalan	0	,0	,0	2,401	,016
	Artan	7	4,0	28,0		
	Değişmeyen	2				
	Toplam	9				

Kontrol grubundaki çocukların öntest-sontest PRKT seçilen kelimelerden alınan puanlar için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 22' de verilmiştir. Analiz sonuçları; araştırmaya katılan çocukların öntest-sontest PRKT seçilen kelimelerden alınan puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=2,401$, $p<.016$).

Tablo 23' de çalışma öncesinde Peabody Resim Tarama Testi sonucunda çocukların aldıkları puanlara göre belirlenen ve eğitici drama programında kullanılan 20 kelimenin, Hipotez 8' e göre, deney ve kontrol gruplarındaki çocuklar için yapılan sontest Mann-Whitney U Testi sonuçları belirtilmiştir.

Tablo 23

Deney-Kontrol Grupları PRKT' den Seçilen Kelimelerden Alınan Sonuçlar İçin
Yapılan Sontest Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Deney Grubu İle Çalışılan Kelimeler İçin Sontest Sonuçları	Örneklem	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	p
	Deney	9	13,11	118,0	8,0	,003
	Kontrol	9	5,89	53,0		

Zihinsel engelli çocuklardan Kelime Kazanımına Yönelik Eğitici Drama Programına katılan ve katılmayan grubu çocukların uygulama sonrasında PRKT' den seçilen ve deney grubundaki çocuklarla çalışılan kelimelerden aldıkları puanların Mann-Whitney U Testi sontest sonuçları Tablo 23' de verilmiştir. Buna göre, 8 haftalık bir çalışma sonunda deney ve kontrol grubundaki çocukların kelime dağarcığı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=8,0$, $p<.003$).

BÖLÜM V

YORUM VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, eğitici dramının, öğretilebilir zihinsel engelli çocukların kelime kazanımları; dolayısıyla alıcı dil gelişimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve araştırma 8 hafta sürmüştür.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların gelişim düzeylerini belirlemek ve gruplar arasında gelişimsel açıdan fark olmadığını saptamak amacıyla Denver II Gelişim Tarama Testi araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının gelişimsel farklılığının bulunmadığı görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklar cinsiyetleri yönünden gruplar arası eşleştirilmişler; her iki gruba 7' şer erkek ve 2' şer kız çocuk atanmıştır. Ancak ulaşılabilen ve okulda eğitim alan zihinsel engelli kız çocukların sayısının azlığı nedeniyle gruplarda kız çocukların sayısı erkek çocukların sayısına eşitlenmesi mümkün olamamıştır.

Uyar (1995) tarafından, anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklara uygulanan drama programının, çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisinin incelendiği öntest-sontest (PRKT) desenli çalışmada; deney grubundaki çocuklar, cinsiyetler arası farka bağlı olarak karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç; araştırmamızda grup içi cinsiyet eşleştirmesi yapılmamış olmasının, çalışma açısından elde edilen bulgulara etkisinin olmadığını gösterebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların engel türüne göre dağılımları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların %33,3'sinin, kontrol grubundaki çocukların %22,2'sinin down sendromu tanısı almış olduğu görülmektedir. Mental retardasyon tanısı alan çocuklar deney grubunda %55,6, kontrol grubunda %55,5 oranındadır. Farklı bir zihinsel engeli bulunan çocuklar deney grubunda %11,1, kontrol grubunda %22,2 oranındadır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların engel türleri dağılımlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki Çalışmaya katılan çocukların ailenin kaçınıcı çocuğu olduğuna göre dağılımları incelendiğinde; ailenin 1. çocuğu olan çocukların oranının deney ve kontrol grubunda eşit olduğu görülmektedir (%44,4). Deney grubundaki çocukların çoğunluğu (%55,6) ailenin 2. çocuğudur.

Çalışmaya katılan çocuklar kardeş sayıları yönünden geniş bir dağılım göstermektedirler. Deney grubundaki çocukların çoğunluğu (%44,4) 1 kardeşe sahip iken kontrol grubunda aynı oran 2 kardeşe sahip çocuklar için geçerli olmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların annelerinin ve babalarının yaş dağılımları incelendiğinde; deney grubundaki çocukların annelerinin çoğunluğu (%55,6) 30-35 yaş aralığında, kontrol grubundaki çocukların annelerinin çoğunluğu ise (%44,4) 41-45 yaş aralığındadır. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların babalarının yaş dağılımları Tablo 8' de verilmiştir. Deney grubunda babası 30-35 yaş aralığında ve 36-40 yaş aralığında olan çocukların oranı eşittir (%33,3). Kontrol grubunda çoğunluğu, aynı oranlara sahip olan (%33,3), 36-40 yaş ve 46-50 yaş aralığındaki babalar oluşturmaktadır.

Eğitim düzeyi açısından yapılan karşılaştırmada; deney grubunda ilkökul mezunu annesi olan çocuklar çoğunluğu oluştururken (%55,6) babaların

çoğunluğunun (%33,3) lise mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ilkokul ve ortaokul mezunu olan anneler ile ilkokul mezunu olan babalar grubun çoğunluğunu oluşturmaktadır ve oranı eşittir (%33,3). Kontrol grubunda okuma-yazması olmayan çocuk annesi bulunmamaktadır.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların annelerinin çalışma durumları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki annelerin çoğunluğunun ev hanımı olduğu (Deney:%77,8, Kontrol: %55,6) görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların babalarının iş dağılımları ise çeşitlilik göstermektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerinin ekonomik durumları alt ve üst gelir dağılımı arasında çeşitlilik gösterse de her iki grupta da aileler orta gelir düzeyinde olduklarını belirtmişlerdir (Deney:%44,4. Kontrol: %66,7).

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların eğitim alma süreleri dağılımları incelendiğinde; deney ve grubundaki çocukların çoğunluğunun 3-4 yıldır eğitim aldığı görülmektedir ve oranları eşittir (%55,6). Ancak konuşma eğitimi alma yönünden kontrol grubundaki çocukların avantajlı olduğu görülmektedir. Deney grubunda çoğunluk konuşma eğitimi almamışken (%88,9), kontrol grubunda konuşma eğitimi alanların oranı %66,7' dir.

Çocuklardan alınan bu demografik bilgiler sonucunda; gruplar tüm etkenler doğrultusunda birebir eş değerde olmamakla birlikte birbirine oldukça yakın dağılım gösterdikleri görülmektedir.

Araştırmanın bulguları göstermiştir ki; eğitici drama programı uygulanmadan önce, deney ve kontrol grupları arasında kelime tanıma (alıcı dil) düzeyi bakımından bir farklılık yokken, sontest sonuçlarına göre; deney grubundaki çocukların öğrendikleri kelime oranı, kontrol grubundaki çocukların öğrendikleri kelimelerin oranından, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgu

genel olarak, eğitici drama programının öğretilebilir çocukların kelime kazanımı ve dolayısıyla alıcı dil gelişimleri üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Deney-kontrol gruplarındaki çocukların uygulama öncesinde PRKT puanları için yapılan Mann-Whitney U Testi öntest sonuçlarına göre; deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($U=29,0$). Buna göre, deney ve kontrol grupları arasında, kelime tanıma düzeyleri bakımından, eğitici drama programı uygulanmadan önce farklılık bulunmadığı görülmektedir. Yani alıcı dil gelişimi açısından grupların eşitliği söz konusudur. Bu bulgu Hipotez 1'i destekler niteliktedir.

Çalışma sonunda; başka bir deyişle, eğitici drama programı deney grubuna uygulandıktan sonra, araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların öntest-sontest PRKT puanları arasında .008 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu ($z=2,668$); kontrol grubundaki çocukların ise öntest-sontest PRKT puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($z=0,981$) sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular Hipotez 2 ve 4'ü desteklemektedir.

Deney-Kontrol gruplarındaki çocukların, uygulama sonrasında PRKT puanlarının Mann-Whitney U Testi sontest sonuçlarına göre, 8 haftalık bir çalışma sonunda deney ve kontrol grubundaki çocukların kelime dağarcığı arasında .004 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=8$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Kelime Kazanımına Yönelik Eğitici Drama Programına katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara göre kelime dağarcığının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu; Hipotez 4'ü desteklemektedir ve Kelime Kazanımına Yönelik Eğitici Drama Programının engelli çocukların kelime dağarcığını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bu sonuç Uyar (1995) tarafından yapılan araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki 60-72 aylık normal gelişim gösteren çocukların aldıkları sontest puanları arasında deney grubundaki çocuklar lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Uygulama öncesinde Kelime Kazanımına Yönelik Eğitici Drama Programına katılan (deney grubu) ve katılmayan (kontrol grubu) çocukların PRKT' den seçilen ve deney grubundaki çocuklarla çalışılan 20 kelime için yapılan Mann-Whitney U Testi öntest sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($U=37,5$) ve Hipotez 5'in desteklendiği görülmektedir. Bu durum; PRKT için yapılan genel Mann-Whitney U Testi öntest sonuçlarına paralellik göstermesi nedeniyle, beklenen bir sonuçtur.

PRKT seçilen kelimelerden deney grubundaki çocukların aldığı puanlar için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları, .015 düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=2,437$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen Eğitici Drama Programının seçilen 20 kelimeyi öğretmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu sonuç Hipotez 6'yı desteklemektedir. Deney grubundaki çocukların yanı sıra; kontrol grubundaki çocukların da öntest-sontest PRKT seçilen kelimelerden alınan puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=2,401$, $p<.016$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, Eğitici Drama Programı uygulanmayan kontrol grubundaki çocukların da deney grubu ile çalışılan 20 kelimenin kazanımında gelişme gösterdiği söylenebilir. Bu sonucun Hipotez 7' yi desteklemediği görülmektedir. Bu duruma; çocukların doğal gelişimlerinin yanı sıra, eğitici drama programına katılan deney grubundaki çocukların, çalışmalar

sonunda sınıflarına gittiklerinde, yapılan çalışmalar hakkında konuşmaları ve eğitici drama çalışmalarını sınıfta tekrarlamış olmaları yol açmış olabilir.

Solmaz (1997) tarafından yapılan çalışmada da; kontrol grubundaki çocuklarda dil gelişimi açısından bir fark gözlemlendiği ancak deney grubundaki farkla aynı oranda olmadığı sonucuna varılmıştır. Fark genel olarak, deney grubu lehine anlamlı çıkmıştır.

Ancak öğretilbilir zihinsel engelli çocuklardan Kelime Kazanımına Yönelik Eğitici Drama Programına katılan ve katılmayan gruplardaki çocukların uygulama sonrasında PRKT' den seçilen ve deney grubundaki çocuklarla çalışılan kelimelerden aldıkları puanlar değerlendirildiğinde, Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, 8 haftalık bir çalışma sonunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların kelime dağarcığı arasında .003 düzeyinde, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=8,0$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Kelime Gelişimine Yönelik Eğitici Drama Programına katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara göre kelime dağarcığının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hipotez 8'i destekler nitelikteki bu bulgu; Kelime Kazanımına Yönelik Eğitici Drama Programının engelli çocukların kelime dağarcığını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Solmaz (1997); alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelediği çalışmasında deney grubundaki çocukların tüm dil gelişimi testlerinin son test başarı yüzdelerinin öntest başarı yüzdelerinden anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Uyar (1995), çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Görüldüğü üzere, daha önce yapılmış olan bazı çalışmalar bu araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu genel sonuç, konu ile ilgili yeni araştırmaların, daha büyük gruplarla ve farklı eğitici drama programlarıyla, yapılmasına yol göstermektedir. Zihinsel engelli çocuklarda kelime kazanımını ve buna bağlı olarak alıcı dil gelişimini işaret eden bu araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, ümit verici bir görünüm ortaya çıkmaktadır. Bundan sonra yapılacak olan konunun daha çok araştırılmasıdır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitici drama programlarının, öğretilabilir zihinsel engelli çocukların kelime kazanımına ve bunun sonucunda dil gelişimine büyük etkisi bulunmaktadır. Zihinsel engelli çocukların sözel dili kullanamaları da vücut dili yoluyla kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar sağlamak, taklit yeteneklerini kullanabilecekleri fırsatlar oluşturmak ve tüm duyularını kullanmak yoluyla öğrenmelerine imkan vermenin en kolay yolu olan eğitici drama çalışmaları çocukların keyif alarak bilgi edinmelerini sağlamaktadır.

Çalışma göstermiştir ki; öğretilabilir zihinsel engelli çocuklar günlük hayatlarında çok sık karşılaşmadıkları kelimeleri bile hazırlanan drama programı sayesinde kazanabilmişlerdir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda; zihinsel engelli çocuklarla çalışan tüm eğitimciler ve ailelere getirilebilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir;

Zihinsel engelli çocukların kendini ifade etmesinde çok önemli bir yer tutan dil gelişimini destekleyici etkinliklere eğitim programlarında mutlaka yer verilmelidir.

Zihinsel engelli çocuklar için kelime kazanımına yönelik etkinlikler hazırlanırken; çocukların günlük yaşamda kullanması gereken ancak dağarcığında bulunmayan kelimeler seçilerek bu kelimelere yönelik drama programları hazırlamak

önem taşımaktadır. Drama programı oluşturulacak kelimeler belirlenirken, eğitimci ve ailenin işbirliği içinde olması çocuk için yararlı olacaktır. Bu sayede çocuğun yaşamında kullandığı ve kullanmadığı kelimeler kolaylıkla tespit edilebilecektir.

Eğitici drama programı hazırlanırken her çocuk için seçilen kelimelerin bulunduğu birer liste hazırlamak ve belli aralıklarla çocukların bu kelimeleri kazanıp kazanmadığını kontrol etmek; çocuğun programını düzenlemek açısından faydalı olacaktır.

Eğitici drama programı ile öğretilmek istenen kelimeleri okulda ve evde uygun ortamlarda sık sık kullanmak zihinsel engelli çocuğun kelime öğrenimini hızlandırıcı etki yapacaktır.

Araştırma sonunda, öğretilbilir zihinsel engelli çocuklarla kelime kazanımına ve buna bağlı olarak dil gelişimine yönelik yapılan eğitici drama çalışmalarla ilgili olarak dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde sıralanabilir;

-Eğitici drama çalışmasının yapılacağı ortamın sessiz ve çocukların ilgisini dağıtacak materyallerden arındırılmış olmasına dikkat edilmelidir.

-Çalışmalara 4-5 kişilik küçük gruplarla başlamak ve grup içi uyum sağlandıktan sonra, gruba yeni çocukları dahil etmek uygun olabilir.

-Gruptaki çocukların özelliklerine göre (aşırı hareketli, dikkatini yöneltmede zorluk çeken, vb çocukların bulunduğu gruplarda) iki eğitimci ile çalışmak yararlı olacaktır.

-Eğitici drama çalışmaları sırasında yetişkinler model olmalı ve çocuklara uygulamanın nasıl yapılacağını anlatmalıdır. Zihinsel engelli çocuklara, nasıl bir süreç ve ne gibi materyallerle karşılaşacakları

anlatıldığında kaygıları azalacak bunun sonucunda ise, çalışmalara daha keyifle katılacaklardır.

-Dil gelişimine yönelik olarak hazırlanan materyallerin başlangıçtaki drama etkinliklerinde ağırlıklı olarak yapılandırılmış olması (kostümler, resimli kartlar, maketler) çocukların uyuma sağlamasını kolaylaştıracaktır. Çalışmalar ilerledikçe grubun yapısına uygun olarak çocukların materyalleri zihinlerinde canlandırmalarına olanak sağlanmalıdır.

-Yetişkinler; ilk uygulamalarda daha fazla yönlendirici olurken, ilerleyen zamanlarda çocuklar eğitici drama programlarına alıştıkça yönlendirmeyi azaltmalı ve çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsat tanınmalıdır.

-Eğitici drama çalışmaları sonunda uygulanan tartışma kısmı zihinsel engelli çocukların dil gelişimini desteklemede önem kazanan bir bölümdür. Bu nedenle; çocuklar kendilerini sözel olarak ifade edemeseler bile, sorulan sorulara vücut dillerini kullanarak karşılık verebilecekleri düşünülmeli ve bu bölüm mutlaka uygulanmalıdır. Drama çalışmalarının ilk günlerinde çocuklar tartışmaya katılmakta zorlansalar da zamanla kendilerini ifade etmeye başlayacaklardır.

Sonuç olarak;

1. Daha büyük zihinsel engelli çocuk gruplarıyla çalışılması
2. Farklı eğitici drama programlarının hazırlanması
3. Alıcı dil becerisi dışındaki, diğer dil alanlarında da çalışılması
4. Diğer zihinsel sınıflamalarda bulunan çocukların da düzeylerine uygun olarak drama çalışmalarına katılması ve uygulanan programların etkisinin araştırılması
5. Engelli çocuklarla çalışan tüm eğitimcilerin, eğitici drama konusunda eğitim almaları, önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adamson, L. B.; M. A. Romsky; K. Deffenbach; R. A. Sevcik. (1992). "Symbol Vocabulary and The Focus of Conversations: Augmenting Language Development for Youth With Mental Retardation" *Journal of Speech & Hearing Research*, (December). Vol. 35 Issue 6, p1333, 11p. Erişim: Kasım, 11,2001
- Alpöge, G. (1991). "Çocuk ve Dil". Yapıkredi Yayınları, İstanbul
- Anlar, B.; Yalaz, K. (1996). "Denver II Gelişimsel Tarama Testi Türk Çocuklarına Uyarlanması ve Standardizasyonu". Hacettepe Üniversitesi Çocuk Nörolojisi Bölümü
- Artar, M. (1998). "Ankara'da Yaşayan 9-26 Aylık Çocuklarda Aile Bilgisine Dayalı Dil Normlarının Saptanması". Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Doktora Tezi. Ankara
- Bacanlı, H. (2000). "Gelişim Ve Öğrenme". Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- Başal, M. (1999). "Zihin Engelli Çocukların Türkçede Ad Çekimlerini Kullanımı". Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi. Eskişehir
- Bayhan, P. (1995). "Zihinsel Özürlü Çocuklarda Drama". Özel Eğitim Dergisi (Kasım) 2 (1), 46-48.
- Bilgin, Z. (2001). "Yüksek Lisans ve Doktora tezleri Yazım El Kitabı". M.Ü. Yayın No:676. ISBN: 975-400-234-7. İstanbul
- Bilir, Ş.; Köni, N.; Metin, N. (1992) "3-6 Yaş Ve Üstündeki Orta Dereceli Zihinsel Özürlülerin İfade Edici Dil Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi". Özel Eğitim Dergisi (Şubat), 1, (2), s.22-30

- Büyüköztürk, Ş. (2002). “Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı”. Pegem Yayıncılık. Ankara
- Chapman, R. S.; J. Evans. (2001). “Development in Adolescents with Down Syndrome” www.Waisman.Wisc.edu/adollang./description.html
- Cooper, R. (2003). “Vocabulary Development”. *Dr. Richard Cooper Web Site*. "Serving those Who Learn Differently" A speaker and trainer in the field of Learning Disabilities. Yale-New Haven Teachers Institute. URL: <http://www.learningdifferences.com/Main%20Page/Topics/topic2.htm>
- Cüceloğlu, D. (1994). “İnsan ve Davranışı”. 5. Basım. Remzi Kitabevi. İstanbul
- Çınar, E. (1995). “Resimli Kitaplarla Yapılan Destekleyici Eğitimin Zihinsel Özürlü Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi”. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara
- Davis, J. H.; Behm, T. (1978) “Children’s Theatre Review”. Vol. XXVI. URL: <http://www.arts.ilstu.edu/~psritch/TheBasicsDefinitions.html>
- Demirtel, Ö. (1997). “Kaynaştıma Ve Özel Sınıfa Devam Eden Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilerin, Uyumsal Davranış Özellikleri Ve Sözcük Dağarcığı Düzeyleri Bakımından Karşılaştırılması”. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İzmir
- Dönmez, N. (1986). “Dil Gelişimi ve Dil Gelişimini Değerlendirmede Kullanılan Testler”. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi. Sayı:1. Ankara
- Dönmezer, İ. (1992). “Çocukta Dil Gelişimi Sorunları Ve Psikolojik Yaklaşım”. E.Ü. Edebiyat Fakültesi
- Erden, M.; Y. Akman. (1995). “Eğitim Psikolojisi: Gelişim – Öğrenme – Öğretme”. Arkadaş Yayınevi. Ankara
- Ergenç, İ. (2000). “Dilin Beyindeki Organizasyonu ve Konuşmanın Gerçekleşmesi”. *Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon*. (113-125). Çizgi Tıp Yayınevi. Ankara

- Eripek, S.; Y. Özsoy; M. Özyürek. (1996). “Özel Eğitime Giriş (Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar)”. 6. Basım. Karatepe Yayınları. Ankara
- Fillmore, L. W.; C. Snow. (2000). “What Early Childhood Teachers Need To Know About Language”. Eric Digests. URL: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed447722.html
- Fişek, O.G; M. S. Yıldırım. (1993). “Çocuk Gelişimi”. Milli Eğitim Basımevi. Ankara
- Gander, M. J.; Gardiner H. W. (1993). “Çocuk Ve Ergen Gelişimi” Hız. Bekir Onur. İmge Kitabevi. Ankara
- Gardner, H. (1997). “Kim Zeka Sahibidir?”. (The Atlantic Monthly). *Çoklu Zeka Görüşmeler Makaleler*. Edt. C. J. Vickers. Çev. M.Tüzer. Enka Okulları. İstanbul, 1999
- Gardner, H. (1998). “Howard Gardner İle Bir Görüşme” (The High Scholl Magazine). *Çoklu Zeka Görüşmeler Makaleler*. Edt. C. J. Vickers. Çev. M.Tüzer. Enka Okulları. İstanbul, 1999
- Gönen, M. (1992). “Drama İle Öğretim Yönteminin Özürlü Çocuklarda Kullanımı”. *I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Kitabı*. (136-141). Ya-Pa Yayınları. İstanbul
- Gönen, M. (Edt.). (1998). “Özürlü Çocuklarda Drama İle Eğitim Programları”. Aşama Ltd.Şt. Ankara
- Gönen, M.; N. U. Dalkılıç. (2000). “Çocuk Eğitiminde Drama”. ^ Basım. Epsilon Yayınları. İstanbul
- Güngüt, H. K. (1992). “Zihinsel Engelli Çocuklarda Bellek ve Dil Gelişimi Bozukluğu Arasındaki Etkileşim.” Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji ABD Yüksek Lisans Tezi. İzmir
- Güven, N.; S. Bal (2000). “Dil Gelişimi ve Eğitimi”. Epsilon Yayınevi. İstanbul
- Güven, Y. (2003). “Özel Eğitime Giriş”. *Farklı Gelişen Çocuklar*. Epsilon

Yayınları. İstanbul.

- Healy, J. M. (1999). “Çocuğunuzun Gelişen Aklı: Doğumdan Ergenliğe Öğrenme ve Beyin Gelişimi”. Boyner Holding Yayınları. İstanbul
- İpek, A. (1998). “Eğitimde Dramanın Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Gelişimleri Üzerinde Etkisinin İncelenmesi”. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara
- Jeffree, D. M. (1986). “Zihinsel engelli Çocuk ve Gençlerin Eğitimi”. Çev. Ş. Dede. Karatepe Yayınları. Ankara
- Karasar, N. (1995). “Araştırmalarda Rapor Hazırlama”. 8. Basım. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Ankara
- Karasar, N. (1995). “Bilimsel Araştırma Yöntemi”. 7. Basım. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Ankara
- Karatepe, H. (1992). “Okul Öncesi Dönemde Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklar”. Karatepe Yayınları. Ankara
- Kulaksızoğlu, A. (2003). “Çocuk Psikolojisi Ve Gelişimi”. *Farklı Gelişen Çocuklar*. Epsilon Yayınları. İstanbul
- Levine, M. (2002). “Her Çocuk Başarabilir: Okul Çağında Zihinsel Gelişim ve Öğrenme Farklılıkları”. Boyner Holding Yayınları. İstanbul
- Lu, M- Y. (2000). “Language Development in The Early Years”. Eric Digest D154 [www.ED4463362000-10-00languagedevelopmentintheearly_years_Eric Digest D154.htm](http://www.ED4463362000-10-00languagedevelopmentintheearly_years_Eric_Digest_D154.htm).
- Mobayed, K. L.; B. C. Collins.; D.E. Strangis; n.a. (2000). “Teaching Parents to Employ Mand-Model Procedures to Teach Their Children Requesting”. *Research Guideline Series*. (Summer). Volume 23, No: 3. 165 The Journal of Early Intervention Has a New Website. [http://www.fpg.unc.edu/~jei/23\(3\).html](http://www.fpg.unc.edu/~jei/23(3).html)
- Morgan, C.T. (1980). “Psikolojiye Giriş”. Edt. S. Karakaş. 10. Basım. H.Ü.

Psikoloji Bölümü Yayınları. No: 1

- Okday, A. (2000). “Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem”. Epsilon Yayınları. İstanbul
- O'Rourke, K. (1990). “The Creative Dramatics Cookbook: Recipes for Playmaking”. *Contemporary American Drama: Scripts and Performance*. Volume II. Yale-New Haven Teachers Institute, EBSCO Publishing2002.URL:
<http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1990/2/90.02.01.x.html>
Erişim: Eylül,2, 2001
- Önder, A. (2001). “Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama”. 3. Basım. Epsilon Yayınları. İstanbul
- Özürlü Çocuklar: Buldukları Toplum İçinde Eğitimleri Sakatlığın Önlenmesi Ve Rehabilitasyonu (Childhood Disability: Prevention And Rehabilitation At The Community Level). *Unicef, 1982 Yılı Revizasyonu*. Çev. H.Karatepe. Karatepe Yayınları. Ankara
- Özsoy, A. (1996). “Çocukta Dil Gelişimi Açısından Resim Ve Resimlemenin Önemi”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Öğretimi Ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Ankara
- Piaget, J. (1999). “Çocukta Zihinsel Gelişim”. Çev. H. Portakal. Cem Yayın Evi. İstanbul.
- Pieterse, M.; R. Treloar. (2001). “Küçük Adımlar 3. İletişim Becerileri” Türkçe'ye Uyarlayan: G.K.İftar; Y. Uzuner. Zihinsel Engellilere Destek Derneği. İstanbul
- Pieterse, M.; R. Treloar. (2001). “Küçük Adımlar 6. Alıcı Dil Becerileri”. Türkçe'ye Uyarlayan: G.K.İftar; Y. Uzuner. Zihinsel Engellilere Destek Derneği. İstanbul
- Ritch, P. “Adapting Creative Drama Activities For Special Populations” Illinois State University's Creative Drama WEB site. Erişim: Kasım 17, 2002.

URL www.arts.ilstu.edu/~psritch/TeachingAdapting.html

- Rondal, J.A. (1995). "Exceptional Language Development in Down Syndrome". Cambridge University Press. 2001. URL: <http://books.cambridge.org/0521361672.htm>
- Seçkin, Y. (2003). "4-6 Yaş Arası Klasik Fenilketonürlü Çocuklara Beslenme Eğitimi Programı Uygulanması ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi". Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Tezi. İstanbul
- Sevinç, M. (2003). "Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı". *Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. (67-83). Edt. M. Sevinç. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul
- Sevinç, M. (2003). "Bilişsel Gelişim Ve Düşünce Becerilerinin Eğitimi". *Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. (157-168). Edt. M. Sevinç. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul
- Sevinç, M. (2003). "Dil Gelişimi Ve İlköğretime Hazırlık". *Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. (169-176). Edt. M. Sevinç. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul
- Solmaz, F (1997). "6 Yaş Grubu Çocukların Alıcı Ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi". Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
- Spoken Language Problems. (May 1995). URL: http://www.kidsource.com/LDA/spoken_language.html Erişim: Kasım, 11, 2001
- Tanrıdağ, O. (1995). "Afazi". 3. Basım. Nobel Tıp Kitabevi. Ankara
- Topbaş, S. (1999). "Dil Ve Konuşma Sorunlu Çocukların Sesbilgisel Çözümleme Yöntemi İle Değerlendirilmesi Ve Konuşma Dillerindeki Sesbilgisel Özelliklerin Betimlenmesi". Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir

- Topbaş, S. (2003). “İletişim, Dil, Konuşma: Temel Kavramlar”. *Çocukta Dil Ve Kavram Gelişimi*, (1-22). 3. Baskı. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir
- Turan, A. (2000). “Sevgi Dili Konuşan Çocuklar”. Sistem Yayıncılık. İstanbul
- Turan, F. (2001). “0-6 Yaş Döneminde Dil Gelişimi”. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*. Nisan 2001 Sayı:1
- Tüfekçioğlu, Ü. (2003). “Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler”. *Çocukta Dil Ve Kavram Gelişimi*. (165-184). 3. Basım. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir
- Uyar, N. (1995). “Anaokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklara Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi”. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara
- Uysal, F. N. (1996) “Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcı Drama Çalışmalarının Sosyal Gelişim Alanına Olan Etkisinin İncelenmesi” Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- www.uvm.edu/~cdci/pedilinks/pediatric/resources.htm “Screening Infants and Young Children for Developmental Disabilities” (RE9414) Pediatrics, Volume 93, Number 5, May 1994, p.863-865 [Pedi-Links www.hannen.com](http://www.hannen.com), Erişim: Nisan, 21. 2002
- www.ldonline.org/ld_indepth/early_identification/assessment_devareas.html. “Assesments for Young Children” *Assesments for Developmental Areas*. [Donate to LD OnLine](http://www.ldonline.org). Copyright 1996. Erişim: Kasım, 11, 2001
- www.kidsource.com/ASHA/letstalk33.html “Language and the Adolescent” *From: Let's Talk # 33*. Erişim: Kasım, 11. 2001.

Yavuzer, H. (1999). “Çocuk Psikolojisi”. 17. Basım. Remzi Kitabevi. İstanbul

Yoder, P. J. & S. F. Warren (2000). “International Communication Elicits Language-Facilitating Maternal Responses in Dyads With Children Who Have Developmental Disabilities”. American Journal on Mental Retardation: Vol. 106, No. 4, pp. 327-335. Erişim 11 Mart 2003.

EK 1

Çalışılan Kelimelerin Listesi

1. Saklanan
2. Makara
3. Paraşüt
4. Çeken
5. Kemiren
6. Sıçan
7. Yay
8. Cımbız
9. İşaret
10. Yardım
11. Çalan
12. Fidan
13. Kanca
14. Yüklü
15. Lokomotif
16. Sevinç
17. Takılan
18. Kemirici
19. Yelkenli
20. Petek

EK 2

Eğitici Drama alışmaları

Tüm eğitici drama çalışmaları öncesinde; çocuklar çalışmanın yapıldığı halının üstünde ayakta durarak el ele tutuşmuşlar ve çember şeklinde yere oturmuşlardır. Uygulamacı tek tek çocukların adını söyleyerek “..... burada mı?” sorusunu sormuş ve çocukların grup içinde kendilerini ifade etmelerinin yanı sıra, farklı sınıflardan gelen çocuklarla kaynaşırken uygulamacıyı da tanımlarını sağlamıştır.

Uygulama sırasında, uygulamacı çocuklara yönergeler vererek yardımcı olmuştur. Çalışılan grubun öğretilebilir zihinsel engelli çocuklardan oluşması nedeniyle, sözel yönergelerin yanında model olma sık sık kullanılmıştır.

Tartışma aşamasında sorulan sorular, zaman zaman tekrar niteliği göstermiştir. Uygulamacı ilk çalışmalarda çocukları yönlendirici, tek kelimelik cevapları olan sorular sormuş, çocuklar tartışma bölümüne alıştıktan sonra, açık uçlu sorular sorarak çocukların beden dilini kullanarak da olsa cevap vermelerini istemiştir. Çocuklar başlarda sorulara cevap vermezken çalışmaların ilerlemesiyle tartışma bölümüne katılımları artmıştır.

Çalışma 1 – Kancalar

Materyal : Uygulamacı tarafından hazırlanan kancalar (her çocuk için bir adet), kullanılan kelimelere ait 15x20 boyutlarında kartlar (2’şer adet), çan

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Çalan, Kanca, Paraşüt, İşaret, Yay, Cımbız, Makara

Uygulama : Uygulama öncesinde kancalar odadaki uygun bir köşede sabitlenir. Uygulamacı zili çalarak “Ben şu anda bir zil çalıyorum bu zili çaldığımda dramamıza başlayacağız. Ve drama sonunda ben zili çalarak dramanın bittiğini size haber vereceğim” der.

Uygulamanın birinci aşamasında; çocuklara hazırlanan kartların birer tanesi dağıtılır, bu sırada kartlardaki resimler adlandırılır. Uygulamacı kartların eşlerini tek tek göstererek elinde kartın eşi olan çocuk ayağa kalkarak eğitimcinin verdiği kartı kancaya takar.

Uygulamanın ikinci aşamasında; uygulamacı çocukların ellerindeki kartları adlandırarak toplar ve havaya kaldırdığı kartı birinci aşamada elinde tutan çocuğun kalkarak kartını asılı olduğu kancadan almasını ve kendisine getirmesini ister.

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Kartlardaki resimler nelerdi?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

Çalışma 2 – Paraşüt

Materyal : Uygulamacı tarafından hazırlanan Paraşüt, Kanca - Trafik İşareti (lambası) - Makara maketleri, Yay, Cımbız. Kullanılan kelimelere ait 15x20 boyutlarında kartlar (1’ er adet), çan

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Çalan, Kanca, Paraşüt, İşaret, Yay, Cımbız, Makara

Uygulama : Çalışma öncesinde uygulamacı zili çalarak “Ben şu anda bir zil çalıyorum bu zili çaldığımda dramamıza başlayacağız. Ve drama sonunda ben zili çalarak dramanın bittiğini size haber vereceğim” der.

Her çocuğa kartlar dağıtılır. Uygulamacı paraşütü çocuklara tanıtır ve paraşütün ucundaki kutuya çocukların ellerindeki kartlarda bulunan resimlerin maketlerini (veya asıllarını) koyar. Paraşütü havadan yere bırakır ve paraşüte bağlı olan kutudan çıkan maketin işlevini göstererek kartının kimde olduğunu sorar. Kelimeler tamamlandıktan sonra maketlerin ve gerçek nesnelerin hareketleri doğrultusunda; kelimeler söylenerek hareketinin çocuklar tarafından yapılması istenir. Hareketler tüm çocuklarla tekrarlanır.

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Paraşütün içinde neler vardı?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“.....’ın hareketi nasıldı?”

“Sizin evinizde var mı?”

“Daha önce gördünüz mü?”

Çalışma 3 – Hangisi (Tombala)

Materyal : Kullanılan kelimelere ait 15x20 boyutlarında kartlar (1’ er adet), siyah torba

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Kanca, Paraşüt, İşaret, Yay, Cımbız, Makara

Uygulama : Birinci aşamada; uygulamacı torbanın içindeki kartları

çocuklara tek tek çektirerek kartlardaki resme uygun hareketleri yapmalarını ister. Kartı çeken çocuk kelimeye uygun hareketi bilmiyorsa kart diğer çocuklara gösterilerek uygun hareket tüm çocuklarla birlikte yapılır.

İkinci aşamada; her çocuk elindeki kartı gösterir ve tüm çocuklar beraberce, karttaki resme uygun hareketi yaptıktan sonra çocuk kartı uygulamacıya verir. Uygulama tüm kartlar bitene kadar devam eder.

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“.....’ın hareketi nasıldı?”

“Sizin evinizde var mı?”

“Daha önce gördünüz mü?”

Çalışma 4 – Makaraya Ne Takıldı?

Materyal : Kullanılan kelimelere ait 15x20 boyutlarında, uçlarına kalın birer ip bağlanmış olan kartlar (1’ er adet), geniş bir kutu, uygulamacı tarafından hazırlanan makara

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Kanca, Paraşüt, İşaret, Yay, Cımbız, Makara

Uygulama : Uygulama öncesinde ucunda ip bulunan kartlar ipler dışarıda kalacak şekilde, kutuya ters olarak yerleştirilir.

Çocuklar sırayla makaranın ucundaki kancaya bir kart geçirerek ve kendilerine doğru çekerler ve karttaki resme uygun hareketi yaparlar.

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“Tekrar oynamak ister misiniz?”

“.....’ın hareketi nasıldı?”

“Sizin evinizde var mı?”

“Daha önce gördünüz mü?”

“..... ne işe yarar?”

Çalışma 5 – Düzenli Çocuk

Materyal : Kullanılan kelimelere ait 15x20 boyutlarında, uçlarına kalın birer ip bağlanmış olan kartlar (1’ er adet)

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Yardım, Kanca, Paraşüt, İşaret, Yay, Cımbız, Makara, Sevinç

Uygulama : Uygulamacı, oyuncakları ile ortalığı dağıtan ve daha sonra annesine yardım etmek için oyuncaklarını toplayan çocuğun hikayesini anlatır ve çocuklardan bu hikayeyi canlandırmalarını ister. Çocuklara rol dağılımı yapılır. Bir çocuk hikayedeki çocuğu canlandırır. Diğer çocuklar çocuğun oyuncaklarıdır. Bu oyuncaklar kanca, işaret, yay, cımbız ve makaradır. Çocuklara kartlar dağıtılarak uçlarındaki ipi ellerine geçirmeleri (bu şekilde rollerini unutmamaları sağlanacaktır) istenir. Çocuklar hikayeyi canlandırır. Daha sonra roller değiştirilerek hikaye tekrarlanır. Bu şekilde çocuk sayısına göre fazla olan kelimelerin tümü kullanılmış olur.

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“Tekrar oynamak ister misiniz?”

“Kim rolünü aldı?, Rolünü sevdiniz mi?”

“Hangi rolü daha çok sevdiniz, mı, mı?”

“Anne çocuk yardım edince neler hissetti?”

“.....’ın hareketi nasıldı?”

“Sizin evinizde var mı?”

“Daha önce gördünüz mü?”

“..... ne işe yarar?”

“Siz annenize yardım ediyor musunuz?”

“Annenize yardım etmek için neler yapıyorsunuz?”

Çalışma 6 – Küçük Sıçan Ormanda (kukla ile hikayeyi anlatma)

Materyal : Uygulamacı tarafından kartondan hazırlanan anne - yavru sıçan, peynir kuklası, maket fidan,

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Sıçan, Saklanan, Fidan, Sevinç, Kemiren, Yüklü, Çeken

Uygulama : Çocuklara kuklalar tanıtılarak isimlendirilir. Küçük sıçan ile ilgili hazırlanan hikaye kuklalar yardımı ile anlatılır. “Küçük sıçan ormanda gezmek için annesinden izin ister ve ormanda dolaşır. Dolaşırken bir kurtla karşılaşır ve kurttan kurtulmak için fidanın arkasına saklanır. Kurt gidince saklandığı yerden çıkar ve dolaşmaya devam eder. Bu sırada biraz peynir bulur. Çok acıktığı için peyniri kemirerek yer ama peynir bitmez. ‘Peyniri eve götüreyim de annem sevinsin’ der. Peynir çok ağır olduğu için bazen çekerek bazen sırtına yükleyerek peyniri eve götürür. Annesi küçük sıçanı ve eve getirdiği peyniri görünce çok sevinir, küçük sıçana yardım eder ve peyniri birlikte eve taşırlar.”

İlk aşamada; kuklalar çocuklara verilerek hikayede elindeki kuklanın adı geçen çocuğun uygun hareketi yapması istenir (saklanma, kemirme, yüklü, çekme).

İkinci aşamada; kuklalar olmadan çocukların hikayeyi canlandırması istenir.

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“Tekrar oynamak ister misiniz?”

“Kim rolünü aldı?, Rolünü sevdiniz mi?”

“Hangi rolü daha çok sevdiniz, mı, mı?”

“Daha önce gördünüz mü?”

“Küçük sıçan peyniri nasıl taşıdı?”

“Küçük sıçan nerede saklandı?”

“Annesi küçük sıçanı görünce neler hissetti?”

“Siz annenize yardım ediyor musunuz?”

“Annenize yardım etmek için neler yapıyorsunuz?”

Çalışma 7 – Küçük Sıçan Şarkısı (gerçek materyaller ve vücutlarını kullanarak canlandırma)

Materyal : Oyuncak sıçan, maket fidan

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Sıçan, Saklanan, Fidan, Sevinç, Kemiren

Uygulama : Çocuklara Küçük Sıçan şarkısı materyaller kullanılarak söylenir. Şarkı çocuklarla birlikte daha iyi öğrenmeleri için tekrarlanır.

Birinci aşamada; şarkı söylenirken çocukların uygun hareketleri yapmaları istenir.

İkinci aşamada; her çocuk bir rol alır ve şarkı söylenirken bedenlerini

kullanarak şarkıdaki hikayeyi canlandırıyorlar.

Küçük sıçan ormanda, ne yapıyor, ne yapıyor

Ormanda dolaşıyor, yoruluyor (2)

Küçük sıçan yorulunca ne yapıyor, ne yapıyor

Fidanın arkasında saklanıp uyuyor (2)

Küçük sıçan uyanınca ne yapıyor, ne yapıyor

Ormanca dolaşıyor, acıkıyor (2)

Küçük sıçan acıkınca ne yapıyor, ne yapıyor

Bir parça peynir bulup kemiriyor (2)

Karnı doyunca sıçan ne yapıyor, ne yapıyor

Çok çok seviniyor, evine dönüyor (2)

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“Tekrar oynamak ister misiniz?”

“Kim rolünü aldı?, Rolünü sevdiniz mi?”

“Hangi rolü daha çok sevdiniz, mı, mı?”

“Daha önce gördünüz mü?”

“Küçük sıçan nerede uyudu?”

“Küçük sıçan peynir bulunca neler hissetti? Neden?”

“Kimler peynir seviyor?”

Çalışma 8 – Hediyeni Seç (paketten çıkan nesnenin hareketini yapma)

Materyal : Küçük paketlere sarılmış, kelimelere ait nesne ve maketler

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Sıçan, fidan, yay, çalan, sevinç, lokomotif

Uygulama : Çocuklarla hediyenin ne olduğu hakkında konuşulur. Bir kutu içindeki küçük paketler çocuklara gösterilerek, içlerinde kendileri için birer hediye olduğu ve bu hediyenin ne olabileceği sorulur.

Çocuklar sıra ile kendileri için bir paket seçerler ve paketten çıkan nesneye uygun hareketi yaparlar.

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“Tekrar oynamak ister misiniz?”

“Paketten neler çıktı?”

“Paketten sana çıkan hediyenin hareketi nasıldı?”

“Sen kime hediye almak isterdin?”

“Hediye almak hoşunuza gitti mi?”

“Hiç hediye aldınız mı? Bu hediye neydi?”

“Kim size hediye aldı?”

Çalışma 9 – Lokomotif (Önder, 2001)

Materyal : Oyuncak tren

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Lokomotif, Çeken, Yüklü, Sevinç

Uygulama : Çocuklara lokomotif gösterilerek, lokomotifin vagonları

çektığı ve yük taşıdığı anlatılır.

Çocuklardan biri lokomotif diğerleri vagon olur. Lokomotif olan çocuk elinde oyuncak lokomotifi tutar. Lokomotif yokuş yukarı çıkarken yorulup “of çok yoruldu”, yokuş aşağı inerken rahatlayıp “oh ne güzel” der. Çocuklar sıra ile lokomotif olarak çalışmayı tekrarlarlar.

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“Lokomotif olmak hoşunuza gitti mi?”

“Lokomotif nasıl hareket ediyor?”

“Daha önce lokomotif gördünüz mü?”

Çalışma 10– Küçük Arılar

Materyal : Kovan maketi, kartondan hazırlanan renkli çiçekler, petek balı, her çocuk için bir çatal

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Petek, Yüklü, Çeken, Yardım

Uygulama : Çocuklarla arılar ve bal hakkında konuşulur. Petek bal çocuklara gösterilerek şekli hakkında konuşulur ve her çocuğa birer parça bal yedirilir.

Kovan maketi ve çiçekler çocuklara anlatılır. Arıların çiçeklerden bal topladığı ve kovanda toplayarak petek yaptıkları belirtilir.

Çocuklar arılar olurlar ve çiçekleri (üstlerinde bal olduğu için) toplayarak kovana getirirler. Ama çiçekler arılar için çok ağır olduğundan sırtlarına yüklemeleri yada çekerek getirmeleri gerekmektedir.

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“Kim rolünü aldı?, Rolünü sevdiniz mi?”

“Hangi rolü daha çok sevdiniz, mı, mı?”

“Küçük arılar neler yaptı?”

“Küçük arılar balı nasıl topladı?”

“Daha önce gördünüz mü?”

Çalışma 11 – Babaya Yardım

Materyal : -

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Yüklü, Çeken, Yardım

Uygulama: Çocuklara çalışılacak hikaye anlatılır. “Evdeki eşyalar çok kirlenmiştir ve baba ile çocuk bu eşyaları yıkayacaktır.”

Bir çocuk, çocuk diğeri baba olur. Diğer çocuklar Evdeki eşyaları (Lokomotif, Fidan, Yay, Zil, Kanca, Paraşüt, İşaret, Yay, Cımbız, Makara,) canlandırırılar. Ve baba bulaşık yıkamak için beklerken, çocuk eşyaları tek tek toplayarak babasına götürür ve birlikte bulaşıkları yıkarlar

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“Tekrar oynamak ister misiniz?”

“Kim rolünü aldı?, Rolünü sevdiniz mi?”

“Hangi rolü daha çok sevdiniz, mı, mı?”

“Baba çocuk yardım edince neler hissetti?”

“.....’ın hareketi nasıldı?”

“Sizin evinizde var mı?”

“Daha önce gördünüz mü?”

“..... ne işe yarar?”

“Siz babanıza yardım ediyor musunuz?”

“Babanıza yardım etmek için neler yapıyorsunuz?”

Çalışma 12 – Küçük Arı

Materyal : Kovan maketi, fidan maketi, renkli karton çiçekler

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Petek, yardım, yüklü, çeken, sevinç

Uygulama : Çocuklara küçük arı masalı anlatılır ve bu masalı canlandırmaları istenir. Canlandırma sırasında eğitimi çocuklara gerektiğinde yönergelerle yardımcı olur.

Küçük Arı

Küçük bir arı varmış. Kovanın içinde yaşarmış. Çiçeklerden bal toplar kovanda petek yaparmış. Küçük arı vızır vızır ormanda dolaşmayı çok severmiş. Bir gün annesine “Anneciğim ormanda dolaşıp bal toplayabilir miyim?” demiş. Annesi dikkatli olmasını söyleyerek izin vermiş. “Eğer çok bal toplarsan haber ver sana yardım etmeye geleyim” demiş.

Küçük arı dışarı çıkmış ve bal toplayacak çiçekler aramış ama bulamamış. Tam o sırada bir fidanın arkasında çiçekler olduğunu görmüş ve çok sevinmiş. Hemen çiçeklerden bal toplamış. Ama bal o kadar çokmuş ki nasıl taşıyacağını düşünmeye başlamış (Bu aşamada çocuklardan fikir alınır) balı çekerek kovana götürmüş ve annesine “Anneciğim bir sürü petek

yapabiliriz artık” demiş annesi çok sevinmiş ve küçük arıya bir öpücük vermiş.

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“Kim rolünü aldı?, Rolünü sevdiniz mi?”

“Hangi rolü daha çok sevdiniz, mı, mı?”

“Küçük arı neler yaptı?”

“Küçük arı balı nasıl topladı?”

“Annesi küçük arıya nasıl yardım etti?”

“Annesi küçük arı bal bulunca neler hissetti?”

“Daha önce gördünüz mü?”

Çalışma 13 – Yelkenli Nerede?

Materyal : Oyuncak yelkenli

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Yelkenli

Uygulama : Oyuncak yelkenli çocuklara gösterilerek bunun ne olduğunu tahmin etmeleri istenir. Çocuklardan gelen cevaplar doğrultusunda çocuklara yelkenlinin ne olduğu ve parçaları anlatılır. Yelkenlinin nasıl bir hareketle ifade edilebileceği tartışılır ve çocuklarla birlikte yelkenli için bir hareket belirlenir.

Çocuklardan yelkenli gibi denizde yüzmeleri istenir. Her çocuk sıra ile maketi tutarak baş yelkenli olur. Diğer çocuklar baş yelkenlinin peşinden giderek denizde yüzerler.

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“Yelkenli nerede gidiyor? Nasıl?”

“Daha önce yelkenli gördünüz mü?”

“Denizde başka neler yüzer?”

Çalışma 14– Yelkenli Geziyor

Materyal : Oyuncak yelkenli

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Yelkenli, sevinç

Uygulama : Çocuklara oyuncak yelkenli gösterilerek parçaları hakkında konuşulur. “Şimdi biz yelkenli olacağız. Birimiz yelken olacak, diğerleri yelkenlinin gövdesi olacak ve denizde dolaşacağız” yönergesi verilir. “yelkenli denizde gitmekten çok mutlu çok sevinçli..” sözleri ile kelimeler vurgulanır. Çocuklar sıra ile yelken ve gövde olurlar canlandırmayı tekrarlarlar.

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“Kim rolünü aldı?, Rolünü sevdiniz mi?”

“Hangi rolü daha çok sevdiniz, mı, mı?”

“Yelkenli nerede gidiyor? Nasıl?”

“Daha önce yelkenli gördünüz mü?”

“Denizde başka neler yüzer?”

Çalışma 15– Kurtarma Operasyonu

Materyal : Oyuncak yelkenli

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Yelkenli, yardım, çeken, sevinç

Uygulama : Çocuklara denizde çocuklar yüzerken bir köpekbalığının geldiği anlatılır ve çocukların köpekbalığından kurtulmak için neler yapabileceği konuşulur. Bu sırada eğitimci oyuncak yelkenliyi kullanarak çocukların yelkenliye binerek kurtulabileceklerini hatırlatır.

Çocuklardan biri yelkenli olur. Bir çocuk köpekbalığı rolünü üstlenir ve diğer çocuklar da yüzen kişiler olurlar. Köpekbalığı çocukları kovalar ve yelkenli gelerek çocukları kurtarır.

Eğitimci bu sırada “Köpekbalığından kurtulmanız için yelkenli size yardım ediyor...” “Arkadaşınızı yelkenliye çekin...” vb yönergeler vererek kelimeleri anımsatır.

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“Kim rolünü aldı?, Rolünü sevdiniz mi?”

“Hangi rolü daha çok sevdiniz, mı, mı?”

“Yelkenli nerede gidiyor? Nasıl?”

“Daha önce yelkenli gördünüz mü?”

“Hiç balık gördünüz mü?”

“Köpekbalığı gördünüz mü?”

“Denizde başka neler yüzer?”

Çalışma 16 – Hediyen Ne Olsun?

Materyal : -

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Tüm kelimeler

Uygulama : Çocuklara odanın köşesinde (hayali) bir paket olduğu ve o paketin içinde kendileri veya vermek istedikleri kişiler için hediyeler olduğu söylenir.

İlk aşamada; çocuktan paketi alıp grubun yanına gelmesi ve paketi açıp içinden çıkan hediyenin ne olduğunu söylemesi istenir. Çocuk bu aşamada istediği hediyeği tarif edebilecektir.

İkinci aşamada; eğitimci çocuklardan paketi alıp getirmelerini ister ancak paketin içinde neler olduğunu (çalışılan kelimeler) eğitimci söyler ve paketin içinden çıkan hediyeği canlandırmasını ister.

Çalışma sırasında eğitimci “paket ne kadar ağırmış nasıl getireceksin buraya...” gibi yönergelerle çocukların çalışılan “yükü” ve “çeken” kelimelerini kullanmalarını sağlar.

Sohbet sırasında, hediye aldıklarında ne hissettikleri, hediyeleri nasıl taşıdıkları (çekerek) ve ne tür hediyeler aldıkları hakkında çocuklarla konuşulur.

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“Hediyelerinizi nasıl taşıdınız?”

“Paketten neler çıktı?”

“Sen kime hediye almak isterdin?”

“Hediye almak hoşunuza gitti mi?”

“Hiç hediye aldınız mı? Bu hediye neydi?”

“Kim size hediye aldı?”

Çalışma 17– Vız Vız Arı

Materyal : Kartondan hazırlanan renkli çiçekler, sandalyeler

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Kovan, sevinç, yüklü, çeken

Uygulama : Çocuklara sandalyelerin kovan, çiçekler üzerinde duran çocukların da bal olduğu söylenir. Arı olan çocuğun çiçeklerin üzerindeki balları toplayarak kovana (sandalyelerin üstüne) taşınması gerektiği anlatılır. Bal çok ağırdır ve arının balı sırtına yüklemesi yada çekerek taşınması gereklidir. Tüm balları topladığında arı buna çok sevinecektir.

Çocuklar rol değiştirerek çalışmayı tekrarlarlar. Eğitimci gerekli yerlerde özellikle kelimelerin tekrarlanması amacıyla yönerge vermelidir.

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“Kim rolünü aldı?, Rolünü sevdiniz mi?”

“Hangi rolü daha çok sevdiniz, mı, mı?”

“Arı neler yaptı?”

“Arı balı nasıl topladı?”

“Daha önce gördünüz mü?”

Çalışma 18– Bulaşık Yıkama

Materyal : Sandalyeler

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Yardım, sevinç, yüklü

Uygulama : Çocuklarla nelerin yıkanabileceği konuşulur. Bir anne ve çocuk seçilir, diğer çocuklar yıkanacak bulaşıklar olurlar (bardak, tabak, şişe, vb.). Çocuk sofradaki bulaşıkları toplar ve annesine götürür, anne bulaşıkları yıkar ve çocuktan eşyaları dolaba (sandalyeler) kaldırmasını ister.

Eğitimci; “Bu şişe ne kadar ağırmış hadi yüklen onu...”, “annene yardım ettiğin için annen çok sevinçli..” gibi yönergeler kullanarak çocukların kelimeleri duymasını sağlar.

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“Tekrar oynamak ister misiniz?”

“Kim rolünü aldı?, Rolünü sevdiniz mi?”

“Hangi rolü daha çok sevdiniz, mı, mı?”

“Anne çocuk yardım edince neler hissetti?”

“.....’ın hareketi nasıldı?”

“Sizin evinizde var mı?”

“Hiç bulaşık yıkadınız mı?”

“Siz annenize yardım ediyor musunuz?”

“Annenize yardım etmek için neler yapıyorsunuz?”

Çalışma 19– Fotoğrafçı

Materyal : -

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Tüm kelimeler

Uygulama : Çocuklarla fotoğrafın nasıl çekildiği ve fotoğraf makinesi hakkında konuşulur.

İlk aşamada; çocuklardan her biri fotoğrafçı olur ve grubun resmini çeker.

İkinci aşamada; iki çocuk seçilir. Çocuklardan biri fotoğrafçı olur ve poz veren arkadaşının resmini çeker. Eğitimci poz veren çocuğa hangi kelimeyi canlandıracağını anlatır.

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“Tekrar oynamak ister misiniz?”

“Kim rolünü aldı?, Rolünü sevdiniz mi?”

“Hangi rolü daha çok sevdiniz, mı, mı?”

“..... nın hareketi nasıldı?”

“Fotoğraf nasıl çekilir?”

“Siz hiç fotoğraf çektiniz mi?”

Çalışma 20– Parkta Ne Gördük?

Materyal : -

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Tüm kelimeler

Uygulama : Çocuklara bahçede neler yapılabileceği sorulur ve bir anne ve çocukları ile ilgili öykü anlatılır.

“Bir anne çocuklarını parka gezmeğe götürmüş, parkta bazı şeyler görmüşler, acaba gördükleri şeyler nelermiş?”

Anne ve çocuk rolündeki öğrenciler serbestçe dolaşırken diğer öğrenciler çeşitli sözcükleri canlandırırlar. Bu sırada eğitimci çocuklara hangi sözcükleri canlandırabilecekleri konusunda yardımcı olur. Kendisi tercih yapan çocuklar serbest bırakılır. Anne ve çocuklarına

bahçede neler gördükleri sorulur. Çocukların isteğine bağlı olarak roller değiştirilerek çalışma tekrarlanır.

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Bahçede neler gördük?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“Kim rolünü aldı?, Rolünü sevdiniz mi?”

“Hangi rolü daha çok sevdiniz, mı, mı?”

“..... nın hareketi nasıldı?”

“Bahçede dolaşıyor musunuz?”

“Bahçede neler görüyorsunuz?”

Çalışma 21 – Ayna Çalışması

Materyal : -

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Tüm kelimeler

Uygulama : Çocuklarla ayna hakkında sohbet edilir. Ayna ne işe yarar, ayna ile neler yapılır, vb. Sohbet sonrasında çocuklara çalışma hakkında bilgi verilir.

İki çocuk karşılıklı durur. Çocuklardan biri ayna olur, diğerinin yaptığı hareketleri tekrarlar. Eğitimci bu aşamada çocuklara model olur.

İlk aşamada; çocuklar serbest bırakılır ve eğitimcinin model olması sayesinde gördüklerine benzer günlük olayları hareketlerine yansıtmaları beklenir. Bu aşamada eğitimci gerektiğinde çocukları yönlendirerek farklı günlük aktiviteleri yansıtmalarına yardımcı olur (saç tarama, yüz yıkama, vb.). Daha sonra iki çocuk yer değiştirir ve ayna olmayan çocuk ayna olur.

İkinci aşamada; çocuklar eğitimcinin söylediği ve daha önceki eğitici drama çalışmalarında öğrendikleri hareketleri canlandırırlar ve diğer çocuklar canlandırılan nesnelere isimlendirir (konuşabilenler).

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“Tekrar oynamak ister misiniz?”

“Kim rolünü aldı?, Rolünü sevdiniz mi?”

“Hangi rolü daha çok sevdiniz, mı, mı?”

“..... nın hareketi nasıldı?”

“Ayna ile neler yapılır?”

“Evinizde ayna var mı?”

“Ayna ile neler yaparsınız?”

Çalışma 22 – Takılan Çocuk

Materyal : -

Uygulama sırasında odaklanılan kelimeler: Tüm kelimeler

Uygulama : Çocuklardan bahçeye çıkan ve bahçedeki bir “şeye” takılarak düşen bir çocuğu canlandırmaları istenir. Her çocuk sıra ile bu canlandırmayı yapar.

İlk aşamada; çocuklar serbest olarak canlandırmayı yapar ve neye takıldıklarını anlatırlar.

İkinci aşamada; eğitimci sırası gelen çocuğun kulağına bahçedeki nesnenin adını söyler ve bahçeden dönüşte bu nesneyi hareketleri ile

arkadaşlarına anlatmasını ister

Tüm çocuklar çalışmayı tamamladıklarında eğitimci daha önce benzer bir deneyim yaşayıp yaşamadıklarını sorar. Bu deneyim sırasında hissettiklerini ifade etmelerini ister.

Tartışma Soruları:

“Oynadığımız dramada neler yaptık?”

“Dramamızı beğendiniz mi?”

“Tekrar oynamak ister misiniz?”

“Bahçede neye takıldın?”

“Düşünce neler hissettin?”

“..... nın hareketi nasıldı?”

“Daha önce hiç takılıp düştün mü?”

EK 3

BİLGİ FORMU

Tarih:.....

Çocuğun Adı-Soyadı.....

Doğum Tarihi:.....

Cinsiyeti: Kız Erkek

Engel Türü: Down Sendromu Mental Retardasyon
 Diğer (Yazınız).....

Kaçıncı Çocuk: 1 2 3 4

Kaç Kardeşi Var: 0 1 2 3 4

Anne Yaşı:..... Baba Yaşı:.....

Annenin Eğitim Düzeyi:..... Babanın Eğitim Düzeyi:.....

Annenin Mesleği:..... Babanın Mesleği:.....

Ekonomik Durum: Alt Orta-Alt Orta Orta-Üst Üst

Çocuk Kaç Yıldır Eğitim Alıyor? :.....

Çocuk Konuşma Eğitimi Aldı mı?: Evet Hayır

EK 4**PEABODY RESİM-KELİME TESTİ**

Adı ve Soyadı:

Test Tarihi : / /200

Oturduğu Yer: Şe.Mrk. () Gecekondu () Köy ()

Doğum Tarihi : / /

Aldığı Puan: () Alıcı Dil Yaşı: ()

Takvim Yaşı : / /

Sıra	Kelime	An.	Sıra	Kelime	An.	Sıra	Kelime	An.
1	Köpek	(3)	34	Lamba	(1)	67	Yaya	(2)
2	Makas	(3)	35	Aşçabaşı	(4)	68	Kadeh	(4)
3	Ayakkabı	(4)	36	Kemiren	(1)	69	Ambulans	(2)
4	Parmak	(4)	37	Sıçan	(1)	70	Nem	(4)
5	At	(2)	38	Toplayan	(2)	71	Yağlama	(1)
6	Otobüs	(4)	39	Tırmanan	(2)	72	Değerlendirme	(3)
7	Çocuklar	(2)	40	Yay	(2)	73	Dehşet	(1)
8	Oturan	(3)	41	Külah	(2)	74	Küre	(1)
9	Masa	(2)	42	Cımbız	(1)	75	Profesör	(4)
10	Para	(4)	43	İşaret	(1)	76	Isı	(3)
11	Merdiven	(3)	44	Örümcek Ağı	(3)	77	Lehimleme	(4)
12	Ceket	(2)	45	Yardım	(4)	78	Memnuniyet	(3)
13	Yılan	(1)	46	Çalan	(4)	79	Mors	(3)
14	Çivi	(1)	47	Esneyen	(2)	80	Çapara	(1)
15	Kayık	(3)	48	Fidan	(2)	81	Eşek Arısı	(3)
16	Kaplumbağa	(4)	49	Kanca	(2)	82	İzleme	(2)
17	Zil	(1)	50	Yüklü	(2)	83	Güveç	(2)
18	Sandık	(2)	51	Lokomotif	(1)	84	İlah	(1)
19	Lastik	(3)	52	Balina	(2)	85	Hayret	(3)
20	Saklanan	(4)	53	Saldıran	(4)	86	Eyer	(4)
21	Uçurtma	(1)	54	Sevinç	(3)	87	Dere	(3)
22	Yüzük	(2)	55	Takılan	(2)	88	Kemer	(3)
23	Süs	(4)	56	Kemirici	(2)	89	Kaptan	(1)
24	Böcek	(1)	57	Sonbahar	(2)	90	Kimyager	(4)
25	Makara	(4)	58	Yelkenli	(4)	91	Hendek	(2)
26	Vuran	(2)	59	Petek	(2)	92	Anfibiyen	(1)
27	Öğretmen	(2)	60	Zaman	(1)	93	Hukuk	(1)
28	Silah	(2)	61	Denetleyen	(1)	94	Trabzan	(3)
29	Berber	(2)	62	İnşaat	(3)	95	Konut	(4)
30	Pişiren	(4)	63	Sıralayan	(1)	96	İtimat	(3)
31	Ekin Toplayan	(4)	64	Engel	(2)	97	Saz	(2)
32	Paraşüt	(1)	65	Stadyum	(1)	98	Vaha	(1)
33	Çeken	(1)	66	Nehir	(1)	99	Casusluk	(4)
						100	Safkan	(3)

TEST GÖZLEMLERİ:

UYGULAYAN UZMAN

Denver II TÜRKİYE STANDARDİZASYONU

GEÇEN ÇOCUKLARIN YÜZDESİ

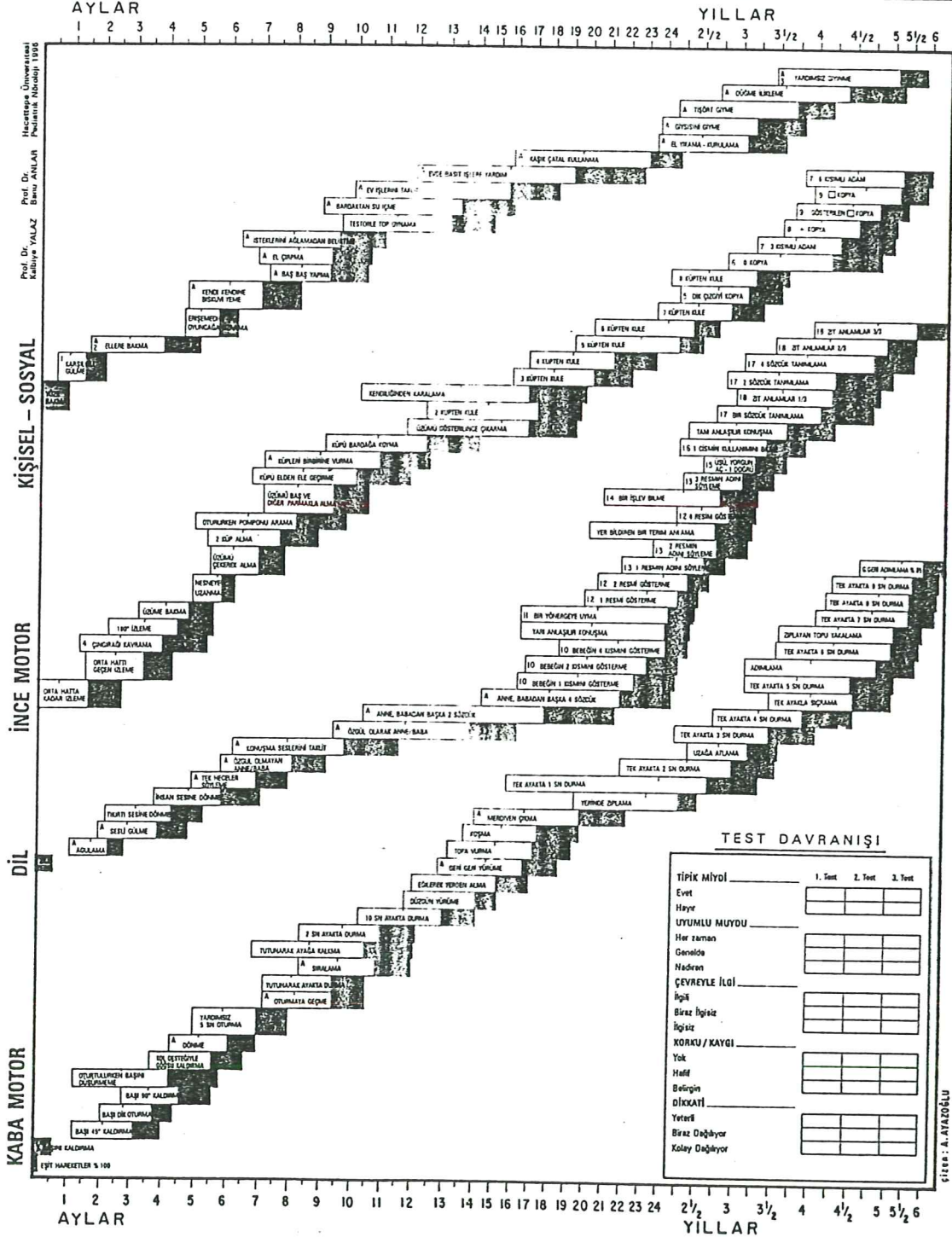
Anlatımla Geçilebilir 25 50 75 90
Formun Arkasında Not no. 1 2 3 4 5 6

Tarih : _____

Soyadı, Adı : _____

Doğum Tarihi : _____

Protokol : _____



EK 6

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 197
KONU : Anket(Esin DİBEK)

30./12/2002

VALİLİK MAKAMINA

- İLGİ : a-) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 20.01.1988 gün ve Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği'nin 610.BHİŞ.123 sayılı emri.
b-) İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı'nın 29.12.2002 tarih ve 354 sayılı yazısı.
c-) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü' nün 02.12.2002 tarih ve 2045 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esin DİBEK 'in"Zihinsel Engelli Çocuklarda Eğitici Drama' nın Kelime Kazınımına Etkisi"konulu uygulama çalışmasını yapmak isteği İlköğretim Müfettişleri Başkanlığınca incelenerek İLGİ(b) yazıları ile anketin uygulanmasında her hangi bir sakınca olmadığı bildirilmektedir.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda, 2002-2003 öğretim yılında, eğitim-öğretimi aksatmadan, okul idarelerinin denetim,gözetim ve sorumluluğunda İLGİ(a)Bakanlık Emri esasları dahilinde anket çalışmasını yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Ömer BALİBEY
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

- Ek-1. (İLGİ(b)Müfettiş raporu dosyası)
- 2.(İlgi yazı ve anket formu)
- 3.(Üniversitenin yazısı)


OLUR
27.12/2002

Ali SÖZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı