

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI



**KUR'AN KURSU EĞİTİMİ ALAN İŞİTME ENGELLİ
KADINLARDA DRAMA YÖNTEMİNİN ÖĞRETİM
PROGRAMI KAZANIMLARINA VE ÖZ-YETERLİLİK
İNANÇLARINA ETKİSİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

Danışman
Doç. Dr. Recep UÇAR

Hazırlayan
Zehra ÇERKEZ

MALATYA, 2024

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

**KUR'AN KURSU EĞİTİMİ ALAN İŞİTME ENGELLİ KADINLARDA DRAMA
YÖNTEMİNİN ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARINA VE ÖZ-YETERLİLİK
İNANÇLARINA ETKİSİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

Zehra ÇERKEZ

Danışman

Doç. Dr. Recep UÇAR

MALATYA-2024

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Recep UÇAR danışmanlığında Yüksek Lisans Tezi olarak hazırladığım **“Kur’an Kursu Eğitimi Alan İşitme Engelli Kadınlarda Drama Yönteminin Öğretim Programı Kazanımlarına ve Öz-yeterlilik İnançlarına Etkisi”** başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazılmıştır. Tezimde yararlandığım kaynakların hem metin hem de kaynakça yöntemine uygun biçimde gösterildiğini belirtirim.

Zehra ÇERKEZ

MALATYA 2024



TEŞEKKÜR

Yapmış olduğum bu çalışmada desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, sürecin en başından beri daima rehberlik edip her daim yanımda olan değerli katkılarıyla ışık tutan danışman hocam Doç Dr. Recep UÇAR'a, eğitim boyunca yardımlarını ve manevi desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Cemil ORUÇ'a, Prof Dr. Yusuf BATAR'a ve Dr. Öğr. Üyesi Gülşen SAYIN'a ve deneysel araştırmam boyunca her zaman yanımda olan ve işaret dili eğitiminde kendimi geliştirmem için her türlü desteği gösteren çok değerli İstasyon Gençlik Merkezi Kurs Öğreticisi çok kıymetli Sevim ÇANCI 'ya çok teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışmanın öncesinde ve sonrasında beni asla yalnız bırakmayan gerek kurs ortamında gerekse kendi sosyal hayatlarında hep yanımda olan, kendi özel alanlarına beni de kabul eden, benimseyen çok değerli İstasyon Gençlik Merkezi İşitme Engelli Kuran Kursu öğrencilerine şükranlarımı sunarım. Çalışma sürecinde desteğini esirgemeyen, dualarını her zaman yanımda hissettiğim değerli aileme, babam Yusuf ÇERKEZ ve sevgili ablam Sümeysa ÇERKEZ ÇETİN'e ve son olarak çalışmamı bitirmemi sabırsızlıkla bekleyen biricik oğlum Burak'a minnettarlığımı ifade etmek isterim.

ÖZET

Engellilik varoluşun bir gerçeği olarak insanlık tarihi kadar eski bir olgudur ve engelli bireyler gerek doğuştan gerekse sonradan bir sebeple hep var olagelmıştır. İslam dini sorumluluk açısından akıl melekesi yerinde olan her bireyi muhatap kabul etmiştir. Dolayısıyla din eğitimi de, ayırt etmeksizin toplumun her kesimini hedef alan, durumları ne olursa olsun onları insani değer olarak eşit gören teolojik çerçevede yürütülmesi gereken bir faaliyettir. Yapılan literatür incelemesinde işitme engelli bireylerin din eğitimine yönelik olarak yapılan çalışmaların genel anlamda onların sorunlarını ele alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ekseninde sosyolojik tandanslı tarama desenli çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu çalışma diğerlerinden farklı olarak işitme engelli bireylerin öğrenme süreçlerini doğrudan konu alan karma bir çalışmadır. Bu yönüyle alana bizzat hedef kitlenin deneyimlerinden hareketle veri sunacaktır. Klasik öğretim yöntemlerinin yanında drama yönteminin sadece etkili öğretimi değil aynı zamanda bireysel ve sosyal becerilerin gelişimini de destekleyeceği umulmaktadır. Bu çalışmanın diğer önemli yönü ise, Kur'an kursuna devam eden kadınları ele almasıyla toplumun hassas noktaları olan engellilik ve kadın konuları hakkında Kur'an kursu ekseninde veri toplamış olmasıdır. Toplumun iki dezavantajlılık durumunu ifade eden olgular bir arada ele alınmıştır. Bu yönüyle sadece Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde değil, teorik ve pratik katkılarıyla, hem akademik çalışmalara hem de Milli Eğitim Bakanlığı program geliştirme çalışmalarında kaynaklık edecek verilerin sunulmasında katkı sağlayacaktır. Bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel aşamada, kontrol-deney grubundan oluşan deneysel desende başarı testi ve Genel Öz-yeterlilik İnancı Ölçeği ön-test/son-test olarak uygulanmıştır. Nitel aşamada ise uygulanan drama yöntemi hakkında katılımcıların görüşlerini almayı amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış, elde edilen veriler kodlanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, uygulanan drama yönteminin öğrencilerin ders başarısına ve öz-yeterlilik inançlarına olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Din Eğitimi, Kur'an Kursu, İşitme Engelli Birey, İşitme Engelli Kadınlar, Türk İşaret Dili, Öz-Yeterlilik İnancı

ABSTRACT

As a fact of existence, disability is a phenomenon as old as the history of mankind, and disabled individuals have always existed for some reason, either by birth or later. In terms of responsibility, Islam recognises every individual with a sound intellectual capacity as an interlocutor. Therefore, religious education is an activity that should be carried out within the theological framework that targets all segments of the society without discrimination and considers them equal as human values regardless of their situation. In the literature review, it has been seen that the studies on the religious education of hearing impaired individuals are generally sociologically based survey studies on the axis of Religious Culture and Moral Knowledge courses that deal with their problems. Unlike the others, this study is a mixed study that directly deals with the learning processes of hearing impaired individuals. In this respect, it will provide data to the field based on the experiences of the target group. In addition to classical teaching methods, it is hoped that drama method will support not only effective teaching but also the development of individual and social skills. The other important aspect of this study is that it has collected data on disability and women's issues, which are sensitive points of the society, on the axis of the Qur'an course by addressing women attending the Qur'an course. The phenomena expressing the two disadvantageous conditions of the society have been discussed together. In this respect, it will contribute not only within the Presidency of Religious Affairs, but also with its theoretical and practical contributions, it will contribute to the presentation of data that will be a source for both academic studies and the programme development studies of the Ministry of National Education. In this study, mixed research method was used. In the quantitative stage, achievement test and General Self-Efficacy Belief Scale were applied as pre-test/post-test in the experimental design consisting of control-experimental group. In the qualitative stage, semi-structured interviews were conducted to obtain the opinions of the participants about the drama method applied, and the data obtained were coded and analysed. At the end of the research, it was seen that the drama method applied had positive effects on students' course success and self-efficacy beliefs.

Keywords: Religious Education, Qur'an Course, Hearing Impaired Person, Hearing Impaired Women, Turkish Sign Language, Self-Efficacy Belief

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
1.3. Varsayımlar	8
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. İlgili Çalışmalar.....	9
1.5.1. Engellilik ve din eğitimi	9
1.5.2. İşitme engelliliği ve din eğitimi	10
1.5.3. Drama ve işitme engellilik	12
1.5.4. Drama ve din eğitimi	13
1.5.5. Öz-yeterlilik ve engellilik	14
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	17
2.1. Engellilik	17
2.1.1. Kuramsal yaklaşımlar bağlamında engellilik	19
2.2. İşitme Engelliliği	21
2.2.1. İşitme engelliliğinin sınıflandırılması	22
2.2.2. İşitmezlik nedenleri.....	23
2.2.3. İşitme engellilerle ilgili istatistiksel bilgiler	25
2.3. Engellilik ve Kadın	26
2.4. İşitme Engelli Kadın	28
2.5. Kur'an Kursu.....	29
2.5.1. Kur'an kursu ve kadın.....	31
2.5.2. İşitme engellilere yönelik Kur'an kursu	32
2.6. Drama Yöntemi	34
2.6.1. Drama yönteminin bazı özellikleri	36

2.6.2. Drama yönteminin aşamaları	38
2.6.3. Drama yönteminin bazı kazanımları	39
2.7. Din Eğitiminde Drama	41
2.8. Öz-yeterlilik	43
2.8.1. Öz-yeterliliğin önemi	46
2.8.2. Öz-yeterlilik inancının güçlendirilmesi	51
3. YÖNTEM	54
3.1. Araştırma Modeli	54
3.2. Çalışma Grubu	58
3.3. Araştırma Süreci	59
3.4. Veri Toplama Araçları	59
3.4.1. Nicel veri toplama araçları.....	60
3.4.1.1. Genel Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği (GÖİÖ) ve uygulanma süreci	60
3.4.1.2. Başarı testi ve uygulanma süreci	61
3.5. Nitel Veri Toplama Aracı	63
3.6. Verilerin Analizi	63
3.6.1. Nicel verilerin analizi.....	64
3.6.2. Nitel verilerin analizi	65
4. BULGULAR VE YORUM.....	66
4.1. Nicel bulgular	66
4.2. Nitel bulgular	70
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	75
6. KAYNAKÇA	80
7. EKLER	89

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1: Araştırmanın Deneysel Deseni	55
Tablo 2: Deney Grubu Katılımcılarının Demografik Özellikleri.	58
Tablo 3: Kontrol Grubu Katılımcılarının Demografik Özellikleri	58
Tablo 4: Madde Ayırt Edicilik İndeksi	62
Tablo 5:Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları.....	62
Tablo 6: Gruplara Uygulanan Testlerde Elde Edilen Verilerin Normallik Testi Sonuçları	64
Tablo 7: Tema ve Alt Temalar.....	65
Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Toplam Ve Üç Boyuta Ait Ortalamalara İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi	66
Tablo 9: Kontrol Grubunun Ön-Test Son-Test Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Örneklem T- Testi.....	67
Tablo 10: Deney Grubunun Ön-Test Son-Test Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Örneklem T- Testi.....	68
Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarının Son-Test Toplam Ve Dört Alt Boyutuna Ait Ortalamalara İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi	69
Tablo 12: Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Ortalamalara İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi.....	69
Tablo 13: Nitel Bulgulara İlişkin Temalar ve Alt Temalar	71

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ASHB	Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
DİB	Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
dB	Desibel
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
GÖİÖ	Genel Öz-yeterlilik İnanc Ölçeği
İEB	İşitme Engelli Birey
İEKB	İşitme Engelli Kadın Birey
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
$\bar{x}$	Aritmetik ortalama
p	Anlamlılık değeri
Ss	Standart sapma
sd	Serbestlik derecesi
%	Yüzde
STK	Sivil Toplum Kuruluşları
TİD	Türk İşaret Dili
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
WHO	World Health Organization

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temel dayanakları olan, problem durumu, amaç ve önem, sınırlılıklar ve ilgili çalışmalar ele alınacaktır.

1.1.Araştırmanın Problemi

Engellilik varoluşun bir gerçeği olarak insanlık tarihi kadar eski bir olgudur ve engelli bireyler gerek doğuştan gerekse sonradan bir sebeple hep var olagelmıştır. Engelli bireyler birçok yaşamsal imkanlara ulaşma ve onlardan yararlanma konusunda engelli olmayan bireylere göre fırsat eşitliğini yakalayamamakta, dolayısıyla toplumun dezavantajlı grubunu oluşturmaktadır. Engelli bireylerin yeterince yararlanamadıkları sosyal imkânların başında eğitim olanakları gelmektedir. İşitme engelli bireyler de söz konusu imkanlardan yararlanma konusunda dezavantajlı grubu oluşturmaktadır.

İslam dini sorumluluk açısından akıl melekesi yerinde olan her bireyi muhatap kabul etmiştir. Dolayısıyla din eğitimi, ayırt etmeksizin toplumun her kesimini hedef alan, durumları ne olursa olsun onları insani değer olarak eşit gören teolojik çerçevede yürütülmesi gereken bir faaliyettir.

Bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değiştirme denemeleri süreci (Tosun, 2012) olarak tanımlanabilecek din eğitimiyle, insanda oluşan dine ait amaçlanan tasavvurlar formal öğrenmeler yoluyla oluşurken, birçok tasavvur ve algılar da informal; plansız, amaçsız ve gelişigüzel öğrenmeler sonucunda oluşmaktadır.

Ailede başlayan eğitim süreci yaygın ve örgün eğitim kurumları aracılığıyla bir ömür boyu devam etmektedir. Yaygın din eğitimi; yetişkinlere ve okul dışındakilere, örgün eğitim dışında ya da yanında din eğitimi ihtiyacında ve isteğinde olanlara, resmi ya da özel kurum ve kuruluşlarca, (her yaştan din eğitimi ihtiyacı duyanların ve özellikle de) yetişkinlerin dini bilgilerini artırmak için faaliyet gösterir. Aynı zamanda bireylerin din anlayışlarını geliştirerek hayatın dini boyutunu yorumlamalarına yardımcı olmak amacıyla verilen planlı, amaçlı din eğitimi (Tosun, 2012) olan yaygın din eğitimi faaliyetleri; aile, cami ve mescitler,

Kur'an Kursları, cezaevleri, çocuk ıslah evleri, huzur evleri ve yetiştirme yurtları, hastanelerde gerçekleştirilmektedir (Kayadibi, 2000).

Örgün din eğitimi kurumları okullardır. Bireyin din eğitimi ihtiyacını sadece örgün eğitim kurumlarıyla karşılamak mümkün değildir. Yaşam boyu eğitim ilkesi, örgün din eğitimi kurumları yanında, yaygın din eğitimi kurumlarının varlığını zorunlu kılmaktadır. Ülkemizde kamu alanında biricik yaygın İslam din eğitimi kurumu, Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kur'an kurslarıdır (Aydın, 2010). Kur'an kurslarında her yaş düzeyi, cinsiyet ve engellilik gibi değişkenlere sahip toplumun her kesimi din eğitimi ve öğretimi alma hak ve fırsatına sahiptir. Bu kurumda uygulanmak üzere, toplumun dezavantajlı grupları olarak bilinen kadınlar ve engelliler için de Kur'an ve dini bilgiler öğretimine yönelik olarak öğretim programları hazırlanmaktadır ve uygulanmaktadır.

İslâm tarafından en değerli varlık olarak kabul edilen ve saygıya layık görülen insan, farklı cinsiyet, ırk, dil, din, köken ve bedenî vasıflarla yaratılmıştır. Hiçbir insan, yaratılıştan getirdiği özelliklerini seçme hakkına sahip değildir. Mutlu ve huzurlu bir yaşam sürmek her insanın arzusu olsa da bazen kişilerin taşıdığı bireysel özellikler, bu huzuru bozan beklenmedik durumlara neden olabilmektedir. Engellilik de bu durumlardan birisidir (Başkonak, 2016).

Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre dünyada 1 milyardan fazla engelli insan bulunmaktadır. Bu oran dünya nüfusunun %15'ini oluşturmaktadır (WHO, 2015). Bu orana göre her yedi kişiden biri engellidir. Avrupa'da da 39 milyon engelli yaşamaktadır. Türkiye'de ilk olarak 2002 yılında yapılan Türkiye Özürlüler Araştırmasında nüfusun %12.3'ünün engelli olduğu, bu engelli bireylerin %1.3'ünün ortopedik, %0.6'sının görme, %0.4'ünün işitme, %0.4'ünün dil ve konuşma, %0.5'inin görme engelli olduğu belirtilmiştir. Kayıtlı özürlülerin, %58.6'sı erkek, %41.4'ü kadındır. 2011 yılında toplam nüfusun %6.6'sının en az bir engeli bulunmaktadır. İşitme cihazı/implant kullanıyor olmasına rağmen duymada çok zorlanan veya hiç duyamayan nüfusun oranı %1.1'dir. Engellilik; engelli erkeklere, yaşlılara ve gençlere göre kadınlarda daha fazla oranda görülmektedir (*World Report on Disability* , 2011).

Türkiye nüfusunun %12,29 unu teşkil eden engelli nüfusun (Yücel, 2020) içerisinde

sayıları 866.151 kişiyi bulan İEB'e yönelik din eğitimi, öğretimi ve hizmetlerinin daha nitelikli hâle getirilmesi, bu alanda yapılacak çalışmaların ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Başkonak, 2016). Sayısal verilere bakıldığında, engelliliğin dünyada tüm toplumların bir gerçeği olduğu, konunun birçok açıdan ele alınması gerektiği zarureti açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde farklı engel gruplarındaki bireylerin örgün ve yaygın din eğitimleri, okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar çeşitli kademedeki okullar ile Kur'an kursları, camiler ve bazı sivil toplum kuruluşlarında yapılmaktadır. Ancak işitme engelli bireylerin din eğitimi ile ilgili çalışmalar, diğer engel gruplarındaki bireylerin din eğitimine kıyasla istenen seviyede değildir. Her ne kadar arzu edilen yeterliliğe ulaşamamış olursa da farklı çalışmaların yapılmaya başlanması memnuniyet vericidir (Başkonak, 2016).

Türkiye'de yaşayan engelli bireylerin dinî yaşantılarına yön verecek çalışmaları incelediğimizde, diğer engel gruplarında olduğu gibi İEB'lerin din eğitiminde istifade edebilecekleri, uygulamaya konulmuş olan faaliyetlerin ve akademik araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Toplum içerisinde engellileri kabullenme konusunda farkındalığın tam anlamıyla yerleşmemiş olması ve sosyalleşme sorunu yaşayan engelli bireylerin, dinî hayatın içerisinde yeterince bulunamamalarından dolayı dinî sosyalleşmelerinde gecikmeler meydana gelmektedir. Bu bakımdan, dinî ihtiyaçlarının karşılanmasında sistemli bir yapılanmanın başlaması önem taşımaktadır. İEB'lerin algı ve anlama seviyeleri ile hazır bulunuşluk ve eğitim geçmişleri göz önünde bulundurulacak olursa, öğretim programı, materyal, metot ve eğitici gibi hususların daha hassas bir şekilde ele alınması gerekmektedir.

Türkiye'de İşitme engelli bireylerin din eğitimi İşitme Engelli Okulunda DKAB derslerinde, aynı zamanda Kur'an kursları, camiler ve STK'larda da eğitimciler tarafından verilmektedir. İEB'lerin de toplumun diğer fertleri gibi dinî faaliyetlerden istifade etmesinin gerekli olduğu bilincinin hâkim olmaya başlamasının ve dini öğrenmek isteyen İEB'lerin sayısının her geçen gün artmasının planlanan diğer çalışmalara hız kazandırabileceği düşünülmektedir.

İEB'ler çocukluklarından itibaren, dil gelişimi, bilişsel gelişim, motor gelişim ve sosyal duygusal gelişim açısından işitme engeli olmayan yaşlıtlarına göre farklı özellikler

taşılmaktadırlar. Her ne kadar işiten yaşlılarına benzer bir gelişim gösteriyor olsalar da sahip oldukları dil ve konuşma becerileri, kavram gelişimlerindeki yetersizlik, işitsel girdinin sınırlı seviyede olması ve çevreleri ile olan sınırlı iletişimleri gelişim süreçlerini olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

İEB motor, zihinsel, sosyal, ruhsal ve duygusal yönden normal bireylere kıyasla daha alt basamaklarda yer almaktadır. Bu nedenle engelli öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor gelişimi en yüksek düzeye çıkarılarak onları topluma hazırlamaya çalışmak amaçlanmaktadır. Ancak duyuşsal amaçların gerçekleştirilmesinde Türkiye’deki genel programlarda buna ağırlık verilmemekte, bu durum İEB’ler için çok önemli sorun olmaktadır. Bu bakımdan duyuşsal amaçların gerçekleştirilmesinde İEB’lerin kendilerini özellikle olumlu betimlemeleri önem kazanmaktadır. Kişinin kendini olumlu betimlemesi benlik kavramı ile ilişkilidir. Benlik kavramı ergenin ilerdeki yaşamında duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını belirleyen öznel yaşamın, bir başka deyişle kimliğinin çekirdeğini oluşturmaktadır (Yılmaz & Arıkan, 2008). Olumsuz benlik algısı içinde yer alan öz-yeterlilik inancındaki yetersizlikler ise bireylerin toplumsallaşma süreçlerini de olumsuz etkilemektedir.

Toplumsallaşma sadece çocukluk dönemi ile ilişkili bir durum değil, bireyin tüm yaşamı boyunca devam eden bir süreci kapsar. Bu süreç içine seçme şansı olmadan engelli olarak giren çocukların yaşadıkları olumsuzluklar, çocuğun topluma uyumunu geciktirmektedir ve bu durum yetişkinlik dönemlerini de olumsuz etkilemektedir.

İEB’lerde öğrenme süreci sağlıklı olanlara kıyasla daha zor ve daha fazla çaba gerektiren bir olgudur. Bu nedenledir ki engelli birey, çocukluk yaşamının her döneminde uyum sorunlarıyla sonuçlanan yaşam deneyimleri kazanmaktadır (Küçük & Arıkan, 2006).

İEB’ler yeterince gelişmeyen ve örselenen benlik algıları ve öz-yeterlilik inançları tamir edilerek, topluma kazandırılarak engellilik düzeyleri azaltılabilir. Din eğitimi böyle bir fonksiyonu yerine getirecek ortamlarda gerçekleşmektedir ve bu sağaltım süreci din eğitimi yoluyla da gerçekleştirilerek İEB’lerin dini ve ahlaki açıdan da gelişmelerine katkı sağlanabilir. İşitme engelli kadınların sosyalleşme ortamlarından biri de onlara uygun olarak hazırlanmış yaygın din eğitimi kurumu olan Kur’an kurslarıdır. Bu amaçların gerçekleşmesi,

kurslarda verilen eğitimin niteliğine bağlıdır.

Sosyal, zihinsel, dilsel vb. pek çok açıdan yüksek kazanımlar sağlaması, ekonomik olması, her sınıfa göre geliştirilebilir ve uyarlanabilir olması gibi özelliklere sahip olan drama yöntemi, Türkiye şartlarında uygulanabilecek birçok eğitim yönteminden daha pratik gözükmektedir. Drama, yöntem olarak her yaşa uygulanabilir bir içeriğe sahiptir (Çakı, 2008). Drama öğrenciyi merkeze alan, yaparak, yaşayarak öğrenmelerine imkân tanıyan bir yöntemdir. Drama öğrencilerin yetişkinlik dönemlerine kadar reddedemeyeceği “oyun” kavramını içerisinde barındırır. Çünkü oyun bir sihirli değnek gibi öğrenciyi kendine çeker. Oyun, öğrenme ortamını haz verici yapmaktadır. Bu yöntem, öğrencinin profili ne kadar farklı olursa olsun dersi eğlenceli bir hale dönüştürebilir. En içe kapanık öğrenci bile bir süre sonra içerisinde oyun olan etkinliğin büyüüne kapılıp o etkinlikte yer alır (Kara, 2013).

Örgün din eğitimi alanında kullanılan yöntemlere ilişkin akademik çalışmalar belirli bir ivme kazanmıştır. Ancak, Kur'an kurslarında gerçekleştirilen din eğitimi yöntemleri konusunda yeterince çalışma olduğu söylenemez. Kaldı ki engelli bireylere dönük programların uygulanmasına ve yöntemlerine ilişkin çalışmalar çok daha yenidir.

Öğrencilerin aktif ve etkili öğrenmelerini, onların çok boyutlu gelişimlerine katkı sağlayan öğretim yöntemlerinin kullanılması örgün din eğitiminin öne çıkan konularının başında yer almaktadır. Fakat bu yönelim engelli bireylerin din eğitimine henüz yansımış değildir. Kaldı ki programlar incelendiğinde pek çok konu aktif yöntemlerle daha etkili ve kalıcı öğrenmelere daha müsait görünmektedir. Yaşa, ekonomik ve sosyal yapıya, sınıf mevcuduna, derse, konuya, hatta o anki mevcut duruma göre farklı yöntemler uygulanabilir. Her yöntemin bireye kazandırdıkları farklı olabilmektedir. Önemli olan en kapsayıcı ve en çok kazanıma sahip teknikler keşfetmektir.

Din eğitimi kapsamında yaygın din eğitimi kurumu olan Kur'an kurslarının eğitim öğretim niteliği artırılarak İEB'lerin öz-yeterlilik inançları tamir edilmesi suretiyle benlik algılarına olumlu katkılar sağlanabilir. Kur'an kurslarında eğitim gören İEKB'lere yönelik olarak uygulanacak olan etkililiği birçok çalışma ile kanıtlanmış drama yöntemi bir taraftan öğretimin niteliğinin artırılmasına, diğer taraftan da, öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarının onarılmasına olumlu etkileri olacaktır.

Problem Cümlesi

Araştırmanın ana sorusu, “Drama yönteminin işitme engelli Kur’an kursu öğretimi programı kazanımlarının işitme engelli kadın öğrencilerde gerçekleşme düzeyine ve onların öz-yeterlilik inançlarına etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma Soruları

1. Deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları arasında öz-yeterlilik inancı bakımından farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında genel öz-yeterlilik inancı bakımından farklılık var mıdır?
3. Deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında genel öz-yeterlilik inancı bakımından farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının son-test sonuçları arasında genel öz-yeterlilik inancı bakımından farklılık var mıdır?
5. Deney grubu başarı ön-test ve son-test sonuçları arasında farklılık var mıdır?
6. Kontrol grubu başarı ön-test ve son-test sonuçları arasında farklılık var mıdır?
7. Deney ve kontrol grubu başarı son-test sonuçları arasında farklılık var mıdır?
8. Deney ve kontrol grubu başarı ön-test sonuçları arasında farklılık var mıdır?
9. Deney grubu öğrencilerinin, drama yöntemi hakkında duygu ve düşünceleri nelerdir?
10. Deney grubu öğrencilerine göre drama etkinliğinin öz-yeterlilik inançlarına etkisi olmuş mudur?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

İEB’lere verilen din eğitiminin gerekliliği, araştırmacıların ve çeşitli kurumların son yıllarda dikkatini çekmeye başlamıştır (Başkonak, 2019). Akademik çalışmalarda benzer bir farkındalığın başladığı gözlemlenmektedir. Yapılan literatür incelemesinde İEB’lerin din eğitimiye yönelik çalışmaların genel anlamda onların sorunları ve DKAB dersleri ekseninde sosyolojik tandanslı tarama desenli çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu çalışma diğerlerinden farklı olarak İEB’lerin öğrenme süreçlerini doğrudan konu alan karma bir çalışmadır. Bu yönüyle alana bizzat hedef kitlenin deneyimlerinden veri sunmaktadır. Klasik öğretim

yöntemlerin yanında drama yönteminin sadece etkili öğretimi değil aynı zamanda bireysel ve sosyal becerilerin gelişimini de destekleyeceği umulmaktadır.

Bu çalışmanın diğer önemli yönü ise, Kur'an kursuna devam eden kadınları ele almasıyla toplumun hassas noktaları olan kadın-Kur'an kursu ekseninde veri toplayacak olmasıdır. Toplumun iki dezavantajlılık durumunu ifade eden olgular bir arada ele alınmıştır. Bu yönüyle sadece DİB bünyesinde değil, teorik ve pratik katkılarıyla, hem akademik çalışmalara hem de MEB program geliştirme çalışmalarına kaynaklık edecek verilerin sunulmasında katkı sağlayabilecektir.

Eğitim paradigmalarında gerçekleşen değişimler öğretim süreci aktörlerinin rollerini yeniden tanımlamış, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştirerek öğrenme sorumluluğunu ona yüklemiştir. Bu süreçte öğrencinin pasif bir alıcı olmaktan çıkıp bilgiyi üreten ve yapılandıran özne rolünde olması öngörülmektedir. Söz konusu eğitim anlayışının fonksiyonunu en iyi icra eden yöntemlerden olan drama ile öğrencilerin öğrenme süreçlerinin tümünde aktif olması beklenmektedir. Genelde etkililiği kanıtlanmış drama yönteminin, bilhassa özel şartlar ile kısıtlı olan işitme engelli kadın bireylere uygulanabilirliğinin ve etkisinin tespiti ile alana katkı sağlanabilir. Bu çalışmada elde edilen veriler ile İEB'lerin din eğitiminde drama yönteminin kullanılabilirliği; klasik öğretim yöntemlerine göre öğrenciyi merkeze alması ve bilişsel, duyuşsal, psikomotor becerileri harekete geçirerek etkileşim sağlaması yönüyle, öğretim programının kazanımlarına olduğu kadar öğrencilerin öz-yeterlilik inancı özelinde kendilerini daha iyi tanımalarına ve topluma uyum sağlamalarına yardımcı olması beklenmektedir. Bu yolla İEB'lerin toplumsal koşulların yarattığı engellilik etkisi azaltılarak, onların eğitim ve sosyalleşme imkân ve mekânı olan Kur'an kursunda verilen din eğitimi üzerinden onların bireysel varoluşlarına katkı sağlanmış olacaktır.

Ülkemizde İEB'lerin eğitimine artan bir ilgi olmakla birlikte din eğitimine sağlayacağı muhtemel katkılar konusundaki araştırmalar yeterli değildir. Araştırmanın parametlerinin teorik temel dayanakları farklı çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu çalışmada din eğitimi bağlamında işitme engelli kadın bireyler özelinde ders kazanımları yanında drama yöntemi ve öz-yeterlilik inancının pratik alanda ne kadar karşılığı olabileceği ortaya konulması amaçlanmıştır.

1.3.Varsayımlar

1. Araştırmacı Türk İşaret Dilini öğrencilerle iletişim kuracak ve süreci yürütecek düzeyde bilmektedir. Temel düzey, dini kavramlar düzeyi ve MEB tercümanlık sertifikalarına sahiptir. Deneysel uygulamanın dışında öğretim süreçlerinde katılımlı gözlemde bulunmuş, yaklaşık bir yıl boyunca öğrencilerle iletişimde bulunmuştur.
2. İleri düzeyde TİD bilen kurs öğreticisi gönüllü katılımıyla süreçte aktif rol almıştır.
3. Hazırlanan başarı testleri öğrencilerin seviyelerine uygundur.
4. Öz-yeterlilik ölçeği TİD ile öğrencilere basitleştirilerek açıklanmıştır ve ölçek maddeleri öğrenciler tarafından anlaşılmıştır.
5. Öğrencilere uygulanan görüşme formunun araştırma için gerekli ve yeterli verileri sağladığı kabul edilmiştir.
6. Katılımcıların kendilerine yöneltilen soruları samimi bir şekilde cevapladığı kabul edilmiştir.
7. Öğrenciler sürece gönüllü olarak katılmışlardır.

1.4.Sınırlılıklar

1. Araştırma, programda yer alan siyer konularının drama uyarlaması etkinlikleriyle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Malatya ili Yeşilyurt ilçesinde bulunan İstasyon Gençlik Merkezi Engelli Kur'an kursunda öğrenim gören 12 işitme engelli kadın katılımcı ile sınırlıdır.
3. Araştırma yaklaşık 40'ar dakika süren toplam 2 oturumdan oluşmakta olup 4 hafta ile sınırlıdır.
4. Uygulamaya esas ders içerikleri, İşitme Engellilere Yönelik Kur'an Kursları Özel Öğretim Programı'nda yer alan siyer öğrenme alanından seçilmiş konu ve kazanımlar ile sınırlıdır

1.5.İlgili Çalışmalar

Yapılan taramada doğrudan işitme engelli kadınlar, Kur'an kursu eğitimi, drama yöntemi ve öz-yeterlilik kavramlarının kesişme noktası üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmanın temelini oluşturan literatür, "işitme engelli bireylerin din eğitimi", "drama yöntemi" ve "öz-yeterlilik" kavramsal kombinasyonu olarak ele alınmıştır.

1.5.1. Engellilik ve din eğitimi

Çalışma konusu ile ilgili tamamlanmış olan birebir çalışma bulunmamakla birlikte engellilerin din eğitimine yönelik sınırlı sayıda akademik çalışma bulunmaktadır. Engellilerin din eğitimi ile ilgili literatür taraması sonucunda, genel olarak İslam'ın engellilere bakışı ve engellilere karşı tutumlara yönelik çalışmalara rastlanmıştır, Din Eğitimi Bilim Dalı içerisinde hazırlanmış çalışmaların çoğunlukla teorik ya da tarama modelinde, mevcut durum ve sorun tespitine yönelik çalışmalar olduğu görülmüştür.

Din eğitimi alanında engellileri ilk defa çalışma konusu yapan Etbaş (1999) "Özürlü Çocukların Din Eğitimi" başlıklı yüksek lisans çalışmasında, aralarında işitme engellilerin de olduğu özürlüler okuluna giden öğrencilerin sorunları, DKAB dersleri bağlamında, onların eğitimleri, eğitim ortamları, uygulanan yöntemler, dersin uygulanmasındaki problemler çeşitli yönleriyle ele almış, ders kitapları başta olmak üzere birçok açıdan yetersiz koşulların olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmadan sonra din eğitimi alanında engellilere yönelik çalışmaların yeniden gündeme gelmesi on yıldan fazla bir süreyi bulduğu literatür incelemesinden anlaşılmaktadır. Ortopedik engellilerin din eğitimini konu alan yüksek lisans çalışmasında Turanalp (2011), Almanya'nın Ottendorf kentinde, İncil'de adı geçen bitkilerin engelliler tarafından yetiştirildiği ve bu ürünlerin yine engelliler tarafından pazarlandığı "Bibelgarten im Karton" (Kutuda İncil Bahçesi) örneğinin ortopedik engellilerin din eğitimi açısından değerlendirilmesi ve bu çalışmadan yola çıkılarak oluşturulan "Kur'an Bahçesi" uyarlaması çalışmasında literatür taraması yöntemi ile bir öneri sunmuştur. Bu dönemde, Karasu'nun (2013) "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretimi Sürecinde Engelliler" konulu yüksek lisans çalışması, Musayev'in (2013) "Engelli Bireylerin Din Eğitimi" konulu doktora tezi, Özdemir'in (2013) "Engellilerin Din Eğitimi İmkân ve Yeterlilikleri (Isparta Örneği)" araştırmasından da anlaşılabacağı üzere engellileri konu alan din eğitimi çalışmalarında artış

kaydedilmiştir. Özdemir çalışmasında, engellilere verilen DKAB derslerindeki dini bilgilerin yeterli olmadığı sonucuna varmıştır.

1.5.2. İşitme engelliliği ve din eğitimi

İşitme engellilik ile din eğitiminin bulunduğu araştırmaların çok daha yeni olduğu ve ağırlıklı olarak DKAB dersleri ekseninde sorun tespiti üzerine yürütüldüğü görülmektedir. Gün (2015), işitme engelliler ortaokulunda okuyan öğrencilerin DKAB derslerine karşı tutumlarını tespit etmeye yönelik kaleme aldığı çalışmasında, öğrencilerin dersleri sevdikleri, ancak öğretmenlerin işaret dilini yeterince bilmedikleri, ders materyallerinin öğrencilere uygun olmadığı, öğrencilerin bazı konularda zorlandıkları tespitinde bulunmuş, işitme engellilere özel din eğitimcilerinin yetiştirilmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. Özkan (2017), işitme engelliler ortaokullarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin karşılaştığı problemleri ele alan çalışmasında, ilgili alanda görev yapan öğretmenlerle yapmış olduğu görüşmeler sonucu birçok problem tespitinde bulunmuştur. Çalışmada işitme engelliler ortaokullarında okuyan işitme engelli öğrencilerin DKAB derslerine ilgisi konusunda yaşadıkları problemler, görevli DKAB öğretmenlerinin işitme engelli öğrencilerin eğitimindeki yeterlilik düzeyleri, işitme engelli öğrencilerle iletişim kurmada yaşanan sorunlar, öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerle iletişimde kullandığı yöntemler, işitme engelli öğrencilere DKAB dersinin öğretimiyle ilgili karşılaştıkları problemler, kullanılan öğretim yöntemleri, ders kitaplarının yeterliliği gibi sorunlar tespit edilmiştir. Gün ve Özkan'ın bulgularına benzer şekilde Önel (2022), öğretmenlerin işaret dilini yeterince bilmemesi ve yeterli donanıma sahip olmaması, işitme engelli öğrencilerin ders müfredatlarının engeli olmayan akranları ile aynı olması, ders kitaplarındaki konuların öğrenmeyi kolaylaştırıcı şekilde ele alınmaması, doğru bilgiye ulaşabilecekleri internet portallarının kısıtlı olması gibi sorunların bulunduğunu tespit etmiştir.

Yüce (2022) ise yaptığı betimsel çalışmasında, İEB'lerin, DİB'nin sunduğu din hizmetlerinden yeterince faydalanamadığı, sunulan hizmetlere ulaşma zorluğu çekildiği, işitme engellilerin dinimizi ve dinin gereklerini öğrenme noktasında birçok sorunla karşılaştığı, din görevlilerinin işaret dili yetkinliğinin bulunmaması sebebiyle kendileriyle iletişim sıkıntısı çektikleri, sosyal medya ve diğer medya kanallarında işitme engellilere

yönelik din hizmetlerinin yetersiz bulunduğu, işitme engellilere yönelik din hizmetlerinin daha aktif bir şekilde sürdürülmesi gerektiği hususlarını vurgulamıştır.

Başkonak (2016), doktora çalışmasında İEB'lerin almış oldukları din eğitimi çeşitli açılardan betimleyerek, öğretim programlarının, ders materyallerinin ve eğitimcilerin yeterlilik sorunları üzerinde durmuştur. Yazar, 'Türkiye'de İşitme Engellilerin Din Eğitimi' çalışmasında, tüm yaş gruplarındaki İEB'lerin din eğitimi farklı yönleriyle betimsel bir yaklaşımla, mevcut durum ve sorunları, örgün ve yaygın din eğitimi kurumlarının eğitici ve öğrencileriyle görüşerek ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada, bu çalışmaya ilgisi bakımından şu sonuçlara ulaşılmıştır: İEB'ler örgün din eğitime göre yaygın din eğitiminden daha fazla istifade etmektedirler; MEB'e oranla, DİB ve İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri işitme engelli bireylere din eğitimi hizmeti sunmada öncelikli olarak rol oynama potansiyeline sahip kurumlardır; İEB'e din eğitimi veren eğitimcilerin yetiştirilmesinde DİB, MEB'e göre daha etkin çalışmalar ortaya koymaktadır. Kadın işitme engellilere yönelik din eğitimi faaliyetleri, erkek işitme engellilerin din eğitimi faaliyetlerine göre daha sistematik yürütülmektedir; işitme engelli bireylere yönelik toplumsal farkındalığın ülkemizde tam olarak yerleşmediği gözlemlenmiştir. İşitme engelli öğrencilerin din eğitimlerine yönelik hazırlanmış olan öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim ortamları, materyaller, ders kitapları ve araç gereçlerin yetersiz ve işitme engelli öğrencilerin eğitim seviyelerine uygun olmadığı, bu konudaki çalışmaların çok sınırlı olduğu, bunları kullanma konusunda eğitimcilerin de yeterince çaba içinde olmadıkları vurgulanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen önemli sonuçlardan biri de öğrencilerin inançla ilgili konuları anlamakta zorlanırken peygamberlerin hayatlarını ve kıssalarını daha çok sevdikleri ortaya çıkmaktadır. Bunun sebebi olarak da inanç konularının ağırlıklı olarak soyut, peygamber hayatlarının da ağırlıklı olarak somut içeriklere sahip olduğu kanaatine varılmıştır.

Yukarıda verilen çalışmaların tamamının, işitme engelli bireylerin din eğitimi sorunlarını betimsel yaklaşımla ele aldıkları, çoğunun da hedef kitle olarak işitme engelli bireylerden ziyade eğitimin diğer paydaşlarını seçtikleri görülmüştür.

1.5.3. Drama ve işitme engellilik

Çalışmalar göstermiştir ki, engeli her ne olursa olsun drama uygulamaları sırasında kendini olduğu gibi ifade etme fırsatı yakalayan çocukların, özellikle duygularını ifade etmekte oldukça başarılı olmaktadır. Bu bağlamda kendilerini ifade etmede ciddi problemleri olan engelli çocukların eğitiminde dramanın kullanılmasının etkili bir araç ve yöntem olduğu düşünülmektedir (Yükselen, 2007; Eratay, 2021). Owayurt ve Akfırat (2016) yaptıkları çalışmada, hafif ve orta derecede zihinsel yetersizliği olan genç bireylere uygulanan atılğanlık becerilerinin yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilmesine dayanan eğitimin amacına ulaştığını ifade etmektedirler. Bu çalışmayı Uğurlu'nun (2023) çalışması desteklemektedir; okuma yazma becerilerinin kazanımında drama yönteminin kullanımı son yıllarda artış göstermiş, sözcüklerin derin anlamlarının kazanımında, karmaşık okuma materyallerinin anlaşılmasında, yazma becerilerinin gelişiminde ve daha birçok okuma yazma bileşeninde drama yöntemi kullanılmaktadır. Yukarıda belirtilen türden çalışmalar ve drama yöntemi, engelli bireylere yönelik din eğitimi bağlamında ele alınarak, sözcüklerin derin anlamlarının kazandırılması açısından dini ve ahlaki kavramların kazandırılmasında da katkı sağlayacak niteliktedir.

Akfırat (2004), doktora çalışmasında işitme engelliler özelinde drama yönteminin etkililiğini incelemiştir ve ön-test-son-test kontrol gruplu deneysel desenle, işitme engelliler okulunda 4., 5. ve 6. sınıfa devam eden 10-12 yaşlarındaki işitme yetersizliği olan öğrencilerden deney grubundaki öğrencilere drama yöntemi ile hazırladığı; ilk tanıştığı kişiye kendini tanıtmak, tanıdığı kişiyi başkasıyla tanıştırmak, bir şey istediğinde “lütfen” sözcüğünü kullanmak, kendisine yardım edildiğinde teşekkür etmek, birine zarar verdiğinden özür dilemek, öfkesini başkasına zarar vermeden ortaya koymak, kendisiyle alay edildiğinde duymazdan gelmek, başkasıyla arasında olan farklılığı konuşarak çözmek becerilerinden oluşan sosyal beceri eğitim programının etkisini araştırmıştır. Uygulamaları ve yaptığı analizler sonucu 10-12 yaş işitme yetersizliği olan bireylerde yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitim programının “ilk tanıştığı kişiye kendini tanıtmak” ve “kendisine yardım edildiğinde teşekkür etmek” becerilerinde etkili olduğu, izleme çalışmalarında bu etkinin sürdüğü ve işitme yetersizliği olan çocukların genel olarak sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitim programının önemli bir faktör olduğunu

saptamıştır. Arbay ve Akfırat (2012) işitme yetersizliği olan çocukların, yaratıcı drama yöntemi ile sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmalarında, öğrencilerin davranışlarında; ilişkiyi başlatma ve sürdürme, konuşma, grupta çalışma ve bilişsel becerilerde olumlu yönde anlamlı bir fark yarattığını belirtmişlerdir.

Babudoh (2014), doğuştan, ağır işitme yetersizliği olan öğrencilerin anlama ve yazma becerilerini geliştirmek için drama ve spesifik etkinliklerin üretilmesini içeren hikâye kitaplarından yararlanmıştır. Araştırma sonucunda “Babudah’un anlama terapisi”nin etkili olduğu; öğrencilerin görme, kelime dağarcığı, anlama ve yazma becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Faramarzi, Reza-Moradi ve Motamedi (2015), sağır öğrencilerle pandomimle yaptıkları psikodrama çalışmalarının bu öğrencilerde sosyal uyumu artırdığını saptamışlardır.

Araştırmalardan da anlaşılıyor ki, drama yönteminin çeşitli versiyonlarının genelde engelli bireylere eğitimsel kazanımları sağlamakla birlikte, işitme engelli bireylerin sosyalleşmesinden okuma yazma becerilerini kazandırmaya kadar birçok alanda etkililiği kanıtlanmıştır.

1.5.4. Drama ve din eğitimi

Drama, eğitimin birçok alanında gözde konularından biri olarak öne çıkarken, din eğitiminde DKAB dersleri bağlamında özellikle yapılandırmacılık yaklaşımı ile birlikte öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının merkezinde bir yöntem olarak araştırma konusu olmaya başlamıştır. DKAB derslerinde kullanılabileceğine dair çalışmalar, bu yöntemin DKAB derslerinde diğer yöntemlere göre az bilinen bir öğretim yöntemi olduğu tespiti ve yöntemin bu derslerde kullanılabilirliği teorik olarak tartışma ile başlamıştır (Çakı, 2008). DKAB dersinde kullanılması gereken bir teknik olduğu, insanların bedensel, zihinsel ve duygusal yeteneklerinin ortaya çıkartılarak geliştirilmesini sağlayabileceği düşünülerek 4. sınıf DKAB derslerinde uygulanmak üzere drama yönteminin spesifik teknikleri önerilmiştir (Erol, 2009). Yine aynı yıl yapılan diğer bir çalışmada ise, deneysel yöntem kullanılarak ilköğretim DKAB derslerinde kullanılan drama yönteminin öğrencilerin ahlaki kazanımları ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu tespit edilmiştir (Akyüz, 2009). Kendinden önceki çalışmaları destekler nitelikte olan çalışma da, ilköğretim

okullarında eğitici drama yöntemi/metodunun din eğitiminde kullanılabileceği ve yaşayarak öğrenmenin insan davranışlarında kalıcı bir rolü olduğu tespit edilmiştir (Bağdatlı, 2010). Ortaokul düzeyi üzerine yapılan çalışmada yine drama yönteminin öğrencilerin derslere karşı tutumlarına etkisi merak konusu olmuş, DKAB dersinde uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin derse karşı tutumlarına olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır (Yoğurtcu, 2015). Ortaokul düzeyinde yapılan çalışmada, ritüellerin yaratıcı drama yöntemiyle öğretiminin yapıldığı bir ders içeriğinin çok yönlü öğrenme çıktılarına ulaştırdığı; farkındalık yaratarak anlamlı öğrenmeler oluşturma, gelenek ile dini kaynaklar arasında ilişki kurma, kendi inancında derinleşme ve farklılıkları tanıma gibi kazanımları sağladığı tespit edilmiştir (A. Tosun, 2019).

1.5.5. Öz-yeterlilik ve engellilik

Engellilerde öz-yeterlilik konusu ile ilgili oldukça az literatüre rastlanmıştır. Genel olarak üniversite öğrencilerine, bazı meslek elemanlarına, engelli çocuğa sahip ebeveynlere yönelik olarak öz-yeterlilik üzerine araştırmalar yapılmıştır (Baltaoğlu vd., 2015; Kılınç, 2017; Biçer vd., 2018; Gül & Adıgüzel, 2015; Uysal, 2013; Sergek & Sertbaş, 2010; Serin & Girli, 2012).

Çalışmaların genelinde, öz-yeterlilik düzeyinin engelli bireyleri topluma uyumlarını sağlamada ve engellilik durumlarını hafifleterek onların sorunlarını çözmede önemli bir benlik algısı değişkeni olarak ele alınmıştır. Buradan hareketle engelli bireylerde öz-yeterlilik inanç düzeylerinin artırılması gerektiği yönünde öneriler sunulmuştur.

Ders çalışmasında, bireylerdeki öz yeterliliğin; spora katılım motivasyonunu, içsel motivasyonu ve dışsal motivasyonu pozitif yönde; motivasyonsuzluğu ise negatif yönde etkilediği, engelli bireylerin zorluklarla mücadele etme, kendine güven duyma, kolayca pes etmeme, sorunlarla başa çıkma ve karmaşık olayları çözüme kavuşturma düzeylerinin yüksek olması spora katılım motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır (Dere, 2023). Göbel, 2018, dans etkinliğine katılan İEB'lerin sosyal becerilerinin, özgüven ve öz-yeterlilik düzeylerinin pozitif yönde artış gösterdiğini gözlemlemiştir (Göbel, 2018).

Güner'in (2016) araştırmamız için çarpıcı sonuçları olan çalışmasında, İEB'lerin öz-yeterlilik düzeyleri ortopedik, görme ve süregen engelli bireylerden daha düşük bulunmuştur.

Yazar işitme engelli bireylerin iletişim kanallarının ve eğitim-öğretim imkânlarının diğer engel gruplarına kıyasla sınırlı olması, kendilerini yeterince ifade edememesi, öğrenmelerini olumsuz etkilediği düşüncesindedir. Ona göre, yaşadığı işitme kaybı nedeniyle hem duyuşal bozukluk hem de iletişim ve öğrenmede sorunlar yaşayan birey toplumsal alanda yalnızlaşmaktadır. Bu nedenle işitme engelli bireyin en önemli sorunlarından biri olan iletişim ve eğitim sorunlarının ivedilikle çözümlenmesi için çözümler üretilmelidir.

Kalkan (2018) ise fiziksel engelli bireylerin yetersiz öz-yeterlilik algısına sahip olduğunu ve bu durumun beraberinde öfke ve yalnızlığı getirdiğine dikkat çekmiştir. Bu noktada bireylerin öz-yeterlilik inancını yükseltebilmek adına engellilerin de toplumun bir parçası olduğunu, diğer bireyler gibi gündelik hayattaki tüm fiziksel ve psikolojik durumlar karşısında kendi çözümlerini üretebileceklerini vurgulamak gerekmektedir. Bu doğrultuda engelliler başta olmak üzere toplumun bilinçlendirilmesi önem teşkil etmektedir. Diğer bir çalışmada da, kronik ağrısı olan fiziksel engelli bireylerin öz-yeterlilik ile bireylerin performansları yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur (Rudy vd., 2003).

İşitme engeli ve kronik hastalığı olan 55 yaş üstü bireylerle yapılan bir başka çalışmada işitme engeli olan bireylerin normal işiten yaşlılarına göre daha düşük öz yeterliliğe sahip oldukları belirlenmiştir (Kramer vd., 2002). İşitme engelli erişkin bireylerle yapılan diğer bir çalışmada da işitme engelli bireylerin işiten yaşlılarına göre sağlık davranışları için daha düşük öz-yeterlilik düzeyine sahip oldukları görülmüştür (Jones vd., 2007).

Özkan ve Akı (2016) çalışmamız bağlamında en çarpıcı sonuçlardan birini ortaya koymuştur; diğer engelli türlerine göre en düşük öz-yeterlilik düzeyine görme engelli bireyler sahiptir. Bununla birlikte öz-yeterlilik inançları görme engelli bireylerde baş etme davranışlarında önemli bir belirleyici rol oynamaktadır. Ayrıca engel durumu ve düzeyi ne olursa olsun öz-yeterliliğin bu engelden etkilenebileceği göz önünde bulundurularak bireylerin öz-yeterliliğini artırmaya yönelik desteğin önemli olduğu düşünülmektedir. Bir durumla baş etmede yeterli becerileri olan, ancak öz-yeterliliği düşük olan kişi, söz konusu becerilerini harekete geçiremeyecektir.

Çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, farklı engellilik türlerinde engelliliğin azaltılması ve toplumsal uyumun kolaylaştırılmasında öz-yeterlilik inancının anahtar bir rol oynadığı görülmüştür.



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; çalışmanın hedef kitlesi olan işitme engelli kadın bireylerin Kur'an kursunda aldıkları din eğitimi ve bu kapsamda drama yöntemi değişkeni ve öz-yeterlilik inançları ile ilgili temel kavramlara ve tartışmalara değinilecektir.

2.1. Engellilik

Her insan doğuştan veya sonradan bedensel ve zihinsel fonksiyonlarını yitirerek engelli olma potansiyeline sahiptir. İnsanlar yakın ve uzak çevrelerinde engellilik gerçeğiyle bir şekilde karşılaşmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında engellilik, insan yaşamının parçasını oluşturan bir gerçeklik olduğu tartışılmaz bir olgudur. İnsan hayatında yeri çok net olan engellilik olgusunun tanımlanması ise, tarihsel süreç içerisinde farklı anlamların yüklenmesi, resmi tanımlamaların tutarsızlığı, kavrama ilişkin paradigma farklılıkları gibi nedenlerden dolayı kesin ve net değildir (Gürler, 2016; Şişman, 2012).

Literatürde engelliliğe ilişkin kavramsal tanımlamalar üzerine yapılan tespitlerde, engelliliğe ilişkin net tanımlamaların farklı değişkenlere bağlı olarak yapıldığı, bunun da kavrama ilişkin netlikten uzak çeşitlilik içerdiği görülmektedir. 'Engelli' kavramına ilişkin açık olarak, standart ve genel kabul görmüş net tanımlar bulunmamakta, tarihsel süreç içerisinde, uluslararası örgütlerde, ulusal düzenlemelerde, alanyazında pek çok yeni tanım yapılmakta, bu da tanımlamayı daha da zorlaştırmaktadır (Şişman, 2012). Engellilik ile ilgili kavramsal tanımların ve terminolojinin engelli bireylerin bireysel ve toplumsal dezavantajları önemli bir rol oynamaktadır (Güloğlu, 2022)

Engellilik kavramının tanımlanmasıyla ilgili güçlükleri üç ayrı tartışma alanında toplayabiliriz: 1. Engelliliğin bireysel ve toplumsal boyutu arasında yapılan ayrımın tanımda nasıl ele alınacağıyla ilgili tartışmalar. 2. Çok boyutlu, karmaşık ve dinamik bir kavram olan engelliliğin tanımlanma güçlüğüne, ulusal ve uluslararası alanda ortak bir tanımda anlaşmanın güçlüğüne veya böyle ortak bir tanımın mümkün olmadığına dair tartışmalar 3. Engellilik kavramının farklı yorumlara ve alt kategorilere sahip olması nedeniyle ihtiyaca göre yasal metinlerde ve sosyal politika araçlarında farklı tanımlandığına dair tartışmalar (Güloğlu, 2022).

Toplumların engelli kişilere yönelik yaklaşımları, tarihsel gelişim içinde çeşitli aşamalardan geçerek farklılıklar göstermiştir. Dini ve ruhani bakış açısını yansıtan ilkel yaklaşımda engellilik; şeytani güçler, büyücülük, cadılık gibi kavramlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Bilimsel gelişmelerle beraber engellilik kavramına yaklaşım değişmeye başlamıştır (Ekenci, 2014).

Türkçe literatürde ‘sakat’ ve ‘özürlü’ kavramları tarihsel süreçte birbirini yerine ve eş anlamlı olarak kullanılmıştır. İlk kez ülkemizde, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 2006 yılında kabul edilen sözleşmenin çevirisi “engellilerin haklarına ilişkin sözleşme” şeklinde yapılmış, ‘engelli’ kavramı literatürümüze girmiş bulunmaktadır. 1990’lı yıllardaki tartışmalarda ‘sakat’ sözcüğünü yerine ‘özürlü’ sözcüğünün kullanılması tercih edilirken, bugün ‘engelli’ sözcüğü de kırııcı kabul edilerek değiştirilmesi gerektiğini savunulmaktadır (Şişman, 2012).

Engelliliğe ilişkin politikalar zamanla toplumsal ve eğitimsel kapsayıcılığa doğru kaymış ve tıbbi odaklı çözümler yerini, insanların bedenlerinin yanı sıra çevresel faktörler nedeniyle de engelli olduklarını kabul eden daha etkileşimli yaklaşımlara bırakmıştır. Ulusal ve uluslararası girişimler engelli kişileri insan hakları kapsamına almış ve 2006 yılında Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi’nin (CRPD) kabul edilmesiyle doruğa ulaşmıştır (World Report on Disability, 2011).

Ülkemizde engelli bireyler ile ilgili tanım incelendiğinde 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun 7 Temmuz 2005 tarihinde yürürlüğe girmiş olup engelli birey; “Doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duysal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlükleri olan ve koruma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi” olarak tanımlanmıştır. Görüldüğü üzere Kanun çevresel unsurların kişi üzerindeki engelleyici etkisine değinmemektedir (Ekenci, 2014). Buna karşın Birleşmiş Milletlerin engellilerin haklarına ilişkin sözleşmesinde engelli kavramı diğer bireylerle eşit koşullar altında topluma tam ve etkin bir şekilde katılımlarının önünde engel teşkil eden uzun süreli fiziksel, zihinsel, düşünsel ya da algısal bozukluğu

bulunan kişileri içermektedir (BM, 2006, md.1) biçiminde tanım getirilirken (ÖZİDA, 2009; Orhan & Özkan, 2020), sözleşmenin başlangıç bölümünde, “engelliliğin (disability) gelişen bir kavram olduğunu ve engellilik durumunun, “sakatlığı olan kişilerin topluma diğer bireyler ile eşit koşullarda tam ve etkin katılımını engelleyen tutumlar ve çevre koşullarının etkileşiminden kaynaklandığı gerçeğini kabul ederek” denilmektedir (Şişman, 2012).

Engellilik hakkında kavramsal karmaşayla ilgili pek çok dikkat çekici unsur bulunmaktadır. Bu konuda ilk göze çarpan; içerik olarak farklı anlamlara sahip olmalarına rağmen “engellilik, özürlülük, sakatlık ve yetinin yitimi” kavramlarının birbirlerinin yerine ve aynı anlamı ifade eder şekilde kullanılmalarıdır. Kavramın tek ve ortak bir tanımının yapılmasında önemli güçlükler bulunmaktadır. Ayrıca aynı kavramın İngilizce ’den Türkçe ’ye farklı adlarla çevrilmesi de kavramsal karmaşada önemli bir sorun alanıdır (Güloğlu, 2022). Özürlülük; eksiklik sonucu meydana gelen bozukluk nedeniyle bireyin günlük yaşamda yerine getirdiği aktivitelerde meydana gelecek kısıtlılık olarak tanımlanmaktadır. Sakatlık, maluliyet; eksiklik veya diğer nedenlere bağlı olarak bireyin yapabilmesi gereken fiziksel veya bilişsel bir faaliyeti yerine getirememesi durumu olarak tanımlanabilir. Bu tanımlamalardan da yola çıkarak engelliliğin tanımının basitçe ve kolayca yapılamayacağını söyleyebiliriz. Bununla birlikte DSÖ’nün de yaptığı net bir tanımlama bulunmamaktadır. Yine ekonomik ve sosyal nedenlerden kaynaklı olarak Avrupa ülkelerinde farklı tanımlamalara da rastlanılmaktadır (Yanikkerem & Esmeray, 2017).

2.1.1. Kuramsal yaklaşımlar bağlamında engellilik

Engelliğe bakış açısını belirleyen en önemli etkenlerden biri de kuramsal yaklaşımlardır. Engelliliğe ilişkin kuramsal yaklaşımlar, engelliliğe kuramsal bir bakış açısı ile birlikte engelliliğin tarihsel süreçte insanlar tarafından nasıl algılandığını da ortaya koymaktadır (Orhan & Özkan, 2020). Genel olarak kuramsal yaklaşımlar, medikal (tıbbi) model ve sosyal model olarak ele alınabilir. Medikal model, engelli bireyleri, hasta, aciz ve dışlanmış bireyler olarak gören bir bakış açısına sahiptir. Bu modelde, engellilik yalnızca tıbbi açıdan değerlendirilmekte ve engelliliğin sosyal yönü ihmal edilmektedir (Orhan & Özkan, 2020).

Sosyal model, tıbbi modelin, engelliliğin bireye indirgendiği ve yalnızca fonksiyon kaybından kaynaklı engelliliğin iyileştirilebilir bir “hastalık” olduğunu savunduğu anlayışa tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu model, birey önündeki engellerin fiziki çevreden, sosyal ve kültürel sebeplerden kaynaklandığı tezini öne sürmektedir. Sosyal model, engelli bireyin zihinsel veya fiziksel engelinden kaynaklı ayrımcılık sonucunda toplumdan dışlanan, toplumla bütünleşemeyen bireylerin önündeki engellerin kaldırılması ve engelli bireylerin bağımsız hareketini mümkün kılacak koşulların oluşturulması gerektiğini savunmaktadır (Gürler, 2016; Orhan & Özkan, 2020). Medikal model engelliliği ayırım, farklılık ekseninde ele alırken; sosyal model bütünleşme, kaynaşma ekseninde ele almaktadır. Engelliliği ele alan kuramsal yaklaşımların zamanla bütüncül ve insani bir anlayış kazandığını söylemek mümkündür(Orhan & Özkan, 2020). Kavramı kullanan kişinin bakış açısını yansıttığı, daha açık bir ifadeyle “sakat”, ‘özürlü’ gibi kavramları kullananların tıbbi/medikal modeli benimsediği kabul edilmekte, ‘engelli’ kavramını kullananların ise sosyal modeli benimsediği düşünülmektedir (Şişman, 2012).

Zamanla tıbbi modelin yerini, bireyin işlevsel durumuyla fiziksel, kültürel ve siyasi çevresinin etkileşimini de ele alan sosyal model almıştır. Sosyal modele göre engellilik, engellileri toplumsal düzeyde sınırlayan faktörlerdir. Bunlara örnek olarak; bireysel önyargılar, ulaşılabilir olmayan kamu kurumları ve ulaşım sistemleri, engelli bireyleri sadece belirli işlere yönelten ayrımcı tutumlar gibi birçok sınırlayıcı faktör sıralanabilir. Engelli bireyin kendisinden önce, engel teşkil eden toplumsal alanların sorgulanması gerekmektedir. Bu durumda sorunun kaynağı, engelli bireyin kendisi veya bedeni değil toplumsal alandaki kurumlar ve sosyal çevredir (Güloğlu, 2022). Engellilik, bireyin sosyal ve fiziksel çevre ile etkileşiminin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Odak noktası birey değil, fiziksel ve sosyal çevredeki engellerdir. Örneğin, yürüyememek bir işlev bozukluğudur. Ancak rampaların, asansörlerin olmadığı bir toplum bu bozukluğu engelliliğe dönüştürmektedir. Dolayısıyla engellilik toplumsal etkenlerle doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla belirli işlevleri gerçekleştirebilme ya da gerçekleştirememenin, belirli bir görünüşe sahip olma ya da olmamanın ne demek olduğu iyi analiz edilmeli ve engelliliğin toplumsal ve kültürel etkenlerle doğrudan ilişkili olduğu göz ardı edilmemelidir (Ekenci, 2014).

Kuramsal yaklaşımlar bağlamında ele alındığında engellilik kavramı, toplumsal parametreler göz ardı edilerek sadece fiziksel işlev eksikliği ve bozukluğu olarak ele alınamayacağı, aynı zamanda, toplumun yaratmış olduğu bir durum olarak bireyin toplum içinde çeşitli rol ve yükümlülükler üstlenerek yaşadığını ve topluma katılım aşamasındaki kültürel, sosyal, siyasal, ekonomik vb. birçok etkenden de etkilenen çevresel durumları da yansıttığı, işlev ve yapı bozuklukları olan birey ile toplum arasında engel teşkil eden bir ilişki olarak görülebilir. Bu açıdan bakıldığında, engellilik bir duyu eksikliği ya da fiziksel veya zihinsel bir bozukluktan ziyade, bu farklılığın algılanması ve inşasıdır. Yapı bozukluğu fiziki bir gerçekliktir, ancak engellilik toplumsal inşadır (Ekenci, 2014).

Engellilik sosyal boyutu görmezden gelinerek bireylerin kendi kaderlerine terkedileceği bir durum değildir. Engelliliği yaratan sosyal faktörlerin üzerinde çalışılması gerekmektedir. Bu çalışma engelliliğe bakışta sosyal modelden hareket ederek, işitme engelli kadınların engellilik durumlarını azaltarak onların sosyal uyumlarına katkı sağlayacak etkenler üzerinde durmaktadır. Sosyal bütünleşme ve kaynaşmayı etkileyen en önemli etkenlerden biri de öz-yeterlilik inancı olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında sosyal uyumu etkileyen engellilik koşullarının etkisinin azaltılması engellilik düzeyi konusunda da olumlu sonuçlar verecektir ki, öz-yeterlilik inanç düzeyi yüksek olan engelli bireylerin hem kendilerinin benlik algılarının olumlanması hem de sosyal uyum açısından anahtar bir role sahip olması açısından önemlidir. Dolayısıyla bu çalışmada, engelliliğin tanımlanmasında sosyal model tercih edilerek, bireylerin sosyal uyum becerilerinin desteklenmesi yoluyla engellilik düzeyinin azaltılabileceği kabul edilmektedir.

2.2. İşitme Engelliliği

İşitme kaybı var olan sesleri duymada veya duyulan sesi anlamlandırmadaki bozuklukları tanımlar. Birçok nedene bağlı olarak meydana gelebilen işitme kaybı; çevresel, kalıtsal, anatomik bozukluklar veya herhangi bir hastalık sonucunda görülebilir. İşitme normalde 10-15 dB aralığındadır. Bu aralığın üzerine çıkıldığında hafif seviyeden çok ileri seviye kadar işitme kaybıyla sonuçlanan bir sınıflandırma söz konusudur. İEB ise; yapılabilecek tedavi ve müdahalelere rağmen, işitme probleminden dolayı özel eğitime gereksinimi olan bireyler olarak tanımlanabilir. Bu bireyler işitme kaybından dolayı normal gelişim basamaklarında normal bireylerden farklılık gösterebilir de yine de bu akranlarına

göre tamamıyla farklı oldukları anlamına gelmez. İşitme engelli bireyler; iletişim, fonksiyonel aktiviteler, sosyo-kültürel, duygusal ve mental olarak değerlendirilmelidirler. İşitme engelli bireyler; sesleri tam olarak alamadıkları için gelişimleri akranlarına oranla etkilenir. İşitmenin olmamasından kaynaklı olarak anlama ve konuşma en başta etkilenecektir. Bunun devamında bireyde fonksiyonel, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda etkilenim ortaya çıkacaktır. Yine yeterli işitmenin var olmamasından kaynaklı olarak bu bireyler düşünme, anlamlandırma, ilişki kurma, soyut düşünceleri kullanmada sıkıntı yaşarlar (Yıldız, 2022).

İşitme kaybı beş türde sınıflandırılmaktadır. İletim tipi işitme kaybı, dış ve orta kulağın bazı hastalıklarında (doğuştan olan problemler, orta kulak enfeksiyonları, orta kulakta kireçlenme, travmalar, tümörler vs.) görülen, sesin iletiminde sorun olan işitme kaybıdır. Duyusal sinirsel (sensörinöral) tip işitme kaybı, iç kulak ve iç kulaktan beyne giden sinirlerin zedelenmesi ile oluşan işitme kaybı olup, kişilerde konuşmayı anlama becerisi bozulmaktadır. Karma tip işitme kaybı, hem iletimsel hem de duyusal-sinirsel işitme kaybı türlerinin bir arada görülmesidir. Merkezi sinir sisteminde meydana gelen bir zedelenme sonucu ortaya çıkan işitme kaybı ise merkezi (santral) tip işitme kaybı olarak tanımlanmaktadır (Yanikkerem & Esmeray, 2017).

2.2.1. İşitme engelliliğinin sınıflandırılması

İşitme engeli konusunda pek çok sınıflandırma sistemi bulunmaktadır. Bunlar içinde en yaygın olarak, işiten-işitme engelli, işitmeyen-ağır işiten ayrımları kullanılmaktadır. Ancak bu kategoriler farklı alanlardaki uzmanlar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. En büyük görüş ayrılığı fizyolojik yaklaşımı olanlar ile eğitim yaklaşımı olanlar arasındadır. Fizyolojik yaklaşımı olanlar işitmenin ölçülebilir derecedeki kaybı ile ilgilenmektedirler. Bu görüşe göre yapılan bir sınıflandırma, yukarıda verilen tanımdan da farklı olarak; belirli bir yükseklik seviyesindeki sesleri işitemeyen çocukları işitmeyen olarak; diğerlerini ise ağır işiten olarak kabul etmektedir. Diğer bir sınıflandırma ise, işitme testleri sonucuna göre yapılan derecelendirmedir. Eğitim yaklaşımı olanlar ise, işitme kaybının çocuğun konuşma ve dil geliştirme yeteneğini ne derecede etkileyeceği ile ilgilenmektedir. İşitme kaybı ile dil gelişimindeki gecikme arasındaki yakın ilişki nedeniyle, eğitim uzmanları sınıflandırmayı konuşma dili yeterliliğine göre yapmakta; eğitim ve

cihazlandırma sonucu ana dilini ve konuşma becerilerini işlevsel yeterlilikte kazanmış bireyler için ağır işiten, bunları hiç kazanmamış ve sözlü iletişimde bulunamayan bireyler için işitmeyen terimini kullanmaktadırlar. Dil ediniminde bireyden bireye farklılık yaratan diğer önemli bir durum, işitmezliğin oluş zamanıdır. Dil öncesi işitmezlik ve dil sonrası işitmezlik terimleri bu ayrımı belirtmektedir. Doğum anında var olan ya da hayatın ilk yılı içinde, konuşmayı ve dili geliştirmeden önce oluşan bir işitme kaybı için dil öncesi işitmezlik; konuşmayı ve dili geliştirdikten sonra meydana gelen bir işitme kaybı için dil sonrası işitmezlik terimleri kullanılmaktadır. Hayatın ilk yılları içinde alıcı dil gelişimine giderek daha fazla önem verildiğinden, dil öncesi işitmezlik ve dil sonrası işitmezlik arasındaki ayırım zamanı erken yaşlara çekilmektedir. Daha önceleri dil öncesi işitmezlik yaş sınırı üç yaştan önce olarak belirlenirken, günümüzde bu sınır için 18 ay, hatta 12 ay olarak önerilmektedir (Tüfekçioğlu, 1998).

Konuşmanın, hoş olmayan bir ses ile veya anlaşılmayan bir şekilde gerçekleşmesi engelli konuşma olarak kabul edilmektedir. Bu engelli konuşmaya sahip bireyler anlatmak istedikleri konuyu ifade edebilmek için konuşmanın yanında beden dili kullanma ihtiyacı da duymaktadırlar. Dil ve konuşma bozuklukları, kendi içinde konuşma bozuklukları (söyleyiş/ artikülasyon bozuklukları, ses bozuklukları, konuşma akışındaki bozukluklar); dil bozuklukları ve diğer dil ve konuşma bozuklukları şeklinde üç türde incelenmektedir. İşitme engeli, her iki kulakta birden, konuşmayı anlayamayacak seviyede işitme kaybı olması halidir. DSÖ'ne göre insan kulağı tarafından duyulan en küçük ses şiddeti 20 desibel (dB) olup, yetişkinlerde daha iyi işiten kulakta 41 dB ya da daha fazla, 15 yaşına kadar olan çocuklarda 31 dB ya da daha fazla işitme kaybı olan bireyler işitme engelli olarak tanımlanmaktadır (Yanikkerem & Esmeray, 2017).

2.2.2. İşitmezlik nedenleri

İşitme kaybı yaratan ve oldukça sık görülen ve özel ilgi isteyen temel nedenler şunlardır:

- Kalıtım. İşitme kayıplarının en yaygın nedeni genetik nedenlerdir. Bazı ailelerde kalıtsal olduğunu izlemek olasıdır. ABD'de işitme engelliler okul nüfusu içinde yapılan bir

araştırmada, öğrencilerin %30'unda işitme kaybı bulunan akrabaları olduğu saptanmıştır. Akraba evliliğinin kalıtsal nedenli işitme kayıplarına yol açtığı bilinmektedir.

- Erken doğum, doğum anı ve hamilelikteki komplikasyonlar. Bu etmenler işitmezlik ve diğer özür risklerini arttırmakta. Hamilelikteki komplikasyonlar birçok nedenden kaynaklanabiliyor: Hamileliğin ilk üç ayında radyasyon, zararlı ilaç kullanımı, enfeksiyonlar, doğum sırasında oksijensiz kalış bunlardan bazıları.

- Kızamıkçık. Bu hastalık çok hafif belirtiler ile seyretmekte, ancak hamile bir anne, özellikle ilk üç ayı içinde bu hastalığa yakalanmış ise bebeğin işitme kaybı, görme özürü, kalp bozukluğu ve diğer bazı sorunlar ile etkilenme olasılığı vardır. Koruyucu olarak kız çocuklarına rutin aşı yapılan ülkelerde bu nedene bağlı özürler önemli ölçüde azaltılmıştır.

- Erken ocukluk dönemindeki hastalıklar. Kabakulak, kızamık, zatürree gibi. Bunlardan menenjit ve otitis media ayrı başlıklar altındadır.

- Menenjit. Beyin zarının iltihabı olan bu hastalık, sonradan edinilen işitme kayıpları nedenlerinden birisidir. Bakterilere ya da virüslere bağlı bir enfeksiyon olup, diğer zararlı etkileri yanında iç kulağa da hasar vermektedir. Çok ileri derecede kayıplara neden olmaktadır.

- Otitis media. Sonradan edinilen işitme kayıpları nedenlerinden birisi de orta kulak iltihabıdır. Tedavi görmeyen orta kulak iltihapları, bu bölgede sıvı birikmesine ve kulak zarının delinmesine, böylece iletim tipi bir kayba neden olabilmekte, ilerleyen hastalık i kulağa da hasar verebilmektedir.

- Kan uyuşmazlığı. Anne ile bebek arasındaki kan uyuşmazlığı da işitme kaybı nedeni olabilmekte. Ancak bu konuda tıbbi girişimlerin ilerlemesi sonucu, gelişmiş ülkelerde bu nedenin görülmesi azalmaktadır.

- Ototoksik ilaçlar. Streptomisin, kanamisin, kinin gibi ilaçların kullanımı iç kulakta hasar nedeni olabilmektedir.

- Gürültü ve yaşlanmaya bağlı nedenler. Ani ya da kronik gürültüye bağlı travmalar, yaşlanmaya bağlı kayıplar da iç kulakta kalıcı hasarlar yapabilmektedir.

- Down's Sendromu. Down's Sendromu olan çocuklarda zihin engeli yanında işitme kaybı bulunma oranı çok yüksektir. Bazı yazarlar bu çocukların %75'inde işitme kaybı görüldüğünü bildirmektedir (Tüfekçioğlu, 1998).

2.2.3. İşitme engellilerle ilgili istatistiksel bilgiler

Nüfus ve Konut Araştırması sonuçlarına göre, en az bir engeli olan (3 ve daha yukarı yaş) nüfusun oranı %6,9 (4.876.000 kişi)'dur. İşitmeye yardımcı araç kullanmalarına rağmen işitmede çok zorlandığını belirtenler ile hiç duymadığını belirtenlerin toplam nüfusa oranı %1,1 (836.000)'dir. Engelli nüfus oranları cinsiyete dayalı incelendiğinde; engelli kadın oranının %1,2 (429.000), erkek engelli oranına göre %1,1 (406.000) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Engelli nüfusa ilişkin veri ihtiyacını gidermek için Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde kamu kurum ve kuruluşlarındaki Engelli Sağlık Kurulu Raporlarını esas alan "Ulusal Engelli Veri Sistemi" oluşturulmuştur. Ulusal Engelli Veri Sisteminde kayıtlı ve hayatta olan engelli sayısı; 1.414.643'ü erkek, 1.097.307'si kadın olmak üzere 2.511.950'dir (*Engelli Sağlık Kurulu Raporu almak için yetkili hastanelere başvurmamış ve hizmet almak için devletle temasa geçmemiş bireyleri kapsamamaktadır*). Ağır engeli olan kişi sayısı 775.012'dir. Ulusal veri tabanına göre belirtilen oranın %7,97 (179.867) sini işitme engelliler oluşturmaktadır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [ASHB], 2022).

Ülkemizde engellilikle ilgili göstergelerin elde edildiği bir diğer araştırma da Türkiye Sağlık Araştırması'dır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2022 sağlık araştırmasına göre işitme sorunu olan 15 ve daha yukarı yaştaki bireylerin oranı toplamda %3,4 dür. Bu verilerin %3,1 ini erkekler, %3,7 sini kadınlar oluşturmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2022).

2.3. Engellilik ve Kadın

Hem engelli hem de kadın olmak, diğer bir deyişle “engelli kadın” olmak, toplumsal dezavantajları, uyum sorunlarını, eğitim, istihdam, aile ve evlilik yaşamındaki sorunları, toplumsal ilişkilerinde ayrımcılığı (Buz & Karabulut, 2015) dışlanmayı, şiddetin her türlü (Ak vd., 2014) ile karşı karşıya kalmayı, istihdamdan eğitim kısıtlılığına kadar pek çok sorunu beraberinde getirmektedir. Kadın bu noktada, hem engelli olmasından hem de kadın olmasından kaynaklanan sorunlarla baş etmek (Orhan & Özkan, 2020) durumuyla karşı karşıya gelmiş olmanın dezavantajlarını diğer bireylerden daha fazla yaşamaktadırlar. Engelli kadınların engelli erkeklere göre daha fazla dışlandıkları ve hatta engelli kadın olmaktan dolayı haklarından mahrum kaldıkları, ihmal, istismar ve şiddete uğradıkları bilinmektedir (Buz & Karabulut, 2015; Akdağ vd., 2016; Erdoğan, 2017; Çelik & Var, 2021). Engelli erkek ve engelli kadınlar, engelli olmayan erkek ve kadınlara göre daha dezavantajlı konumda yer almaktadır ancak; engelli kadın tüm bu gruplar içerisinde en dezavantajlı gruptur (Orhan & Özkan, 2020).

Engelli kadından beklenen toplumsal roller arasında eğitim alma, evlenme, çocuk sahibi olma, çocuk bakımını gerçekleştirme, eş olma, bir işe girme gibi roller yer almaktadır. Engelli kadın, toplumsal rollerini yerine getirirken engelinden dolayı güçsüzleşmekte ve toplum tarafından çeşitli olumsuz tutumlarla karşılaşmaktadır. Engelli kadınların toplumsal rollerden kaynaklı sorunlarının yanı sıra pek çok sosyal sorunu da bulunmaktadır (Karataş & Çiftçi, 2010). Kadından beklenen toplumsal cinsiyet rol beklentilerinin üzerine engelli olmanın dezavantajlarını yaşayan engelli kadınlar seslerini duyuramamaktadırlar (Ak vd., 2014). Engelli gruplar içinde en çok dışlanan grup olan kadınlar, kadın olmaları nedeniyle istismara da maruz kalmaktadır (Özdemir, 2010).

Başlangıçta genel olarak çifte ayrımcılık kavramıyla ifade edilen engelli kadın ayrımcılığı günümüzde daha çok çoklu ayrımcılık ve kesişimsel ayrımcılık kavramlarıyla ifade edilmektedir. Kesişimsel ayrımcılık, kadınların farklı dezavantaj alanları ile kesişiminde oluşan eş zamanlı deneyimleri, çoklu ayrımcılık ise iki ya da daha fazla dezavantajın birleşmiş hali olarak tanımlanmaktadır (Kahraman Güloğlu, 2019). Çoklu ayrımcılık, bir kişi farklı alanlarda farklı temelde ayrımcılığa uğrayabileceği gibi, tek bir

olayda birden fazla temelde ayrımcılığa da maruz kalabilir. Bu durumda çoklu ayrımcılık söz konusudur. Engelli kadınlar hem engelli hem de kadın olmaktan dolayı çoklu ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar (Akdağ vd., 2016; Çelik & Var, 2021).

Engelli kadınlar öncelikle aile içerisinde toplumsal statü ve rollerde, daha sonraları ise eğitim hayatı, çalışma hayatı ve sağlık alanında sorunlar yaşamaktadır. Toplumun çifte dezavantajlı bireyleri arasında yer alan engelli kadınların bir kısmı toplumda var olma mücadelesi sürdürmekte iken, diğer kısmı ise yaşadığı sorunlardan dolayı dört duvar içerisinde hayatını devam ettirmektedir (Orhan & Özkan, 2020; Çelik & Var, 2021).

Engelli kadın bireyler sosyal izolasyon sonucu, kendilerine güven ve saygısını kaybederken, ileride sosyal ilişki kurma yeteneğini kaybetme noktasına gelebilmektedir. Engelli kadının çifte dezavantajlı konumu nedeniyle, kadınlık adına yaşanan sorunları engelli olma haliyle birlikte yaşadığı görülmektedir (Duman & Doğanay, 2017; Orhan & Özkan, 2020). Bu açıdan bakıldığında engelli kadınların kendi kaderlerine terkedilemeyeceği, onlara ilişkin politikalar yanında akademik ve sosyal sorumluluk olarak çözüm üretme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Engelli kadının bedeni üzerindeki toplumsal baskının ve dışlamanın ortadan kaldırılması ve kadınların ve engellilerin topluma kazandırılması gerekmektedir (Wendell, 1989).

Engelli kadınların dezavantajlı durumlarını azaltmak ve sosyal uyumlarını sağlamanın yolunun eğitimden geçtiği düşünülmektedir. Eğitim, bireyin sosyal yaşama uyumunu sağlamaktadır. Engelli bireyin formel eğitim sürecinde teorik ve pratik bilgiler edinmesi, bu bireylerin sosyal hayata uyumunu kolaylaştırmakta ve toplumsal bütünleşmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Bu anlamda her türlü eğitim imkanlarından yararlanmaları noktasında fırsatların pozitif ayrımcılık anlamında onlara sunulması gerekmektedir. Engelli bireylere kazandırılacak yaşamsal beceriler yanında, onların olumlu benlik algısına katkı sağlayacak özgüven, öz-yeterlilik gibi kişisel özelliklerin de desteklenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda din eğitiminin onların sosyal uyumlarına katkı sağlaması açısından güçlü bir etken olduğu düşünülmektedir.

2.4. İşitme Engelli Kadın

Yukarıda engelli kadınların hem engelli hem kadın olarak toplumda çoklu ayrımcılığa maruz kaldıkları belirtilmişti. İşitme engelli kadınları ise dezavantajlılık katmanlarının daha da derininde yer almakta, engelli kadınlar içinde de iletişim kuramamanın, kendilerini yeterince ifade edememenin sessizliğinde dezavantajlılık durumunu daha derinden yaşamaktadırlar.

Günümüzde engelli bireylerle ilgili sorunlar dünya ülkelerinin gündemini daha fazla meşgul etmeye başlamıştır. Özellikle işitme ve konuşma bozuklukları, kişilerin duyuşal ve sosyal becerilerini engelleyen durumlardır. İşitme engelli bireylerde gözle görülebilecek bir organ eksikliği ya da kaybı bulunmadığı için, bu bireyler toplumda en az dikkat çeken gruptur. Normal çocuklar gibi yedi yaşında okula gitmeye başlayan işitme engelli çocuklar okul öncesi erken eğitim alamadıkları için okuma yazma öğrenememektedir. Pek çok işitme engelli bu yüzden eğitim hayatlarında yaşlılarından geri kalarak temel eğitimlerini tamamlayamamaktadır. Düşüncelerini anlamada engellerle karşılaşmakta, çevre ile iletişim sorunları yaşamakta bu nedenle kendilerini ifade edememekte, kendilerini kötü hissetmekte ve kızgınlık yaşamaktadırlar. Bu çocukların özgüvenleri yeteri kadar gelişemediği için topluma uyum gösterememekte ve kendilerini toplumdan soyutlanmış hissetmektedirler (Yanikkerem & Esmeray, 2017).

Literatürde işitme engelli kadınların olumlu benlik algısına sahip olarak yaşamsal beceriler kazanmaları ve topluma uyum sağlamaları için çocuk bakımı, emzirme, belirli hastalıklar hakkında bilgiler gibi spesifik kazanımlar üzerinden eğitim ortamlarının sağlanmasına dönük çalışmalar olduğu görülmüştür (Altıntaş, 2020b)

İşitme engelli bireylerin sosyal hayata katılım ve uyumlarında eğitim önemli bir unsurdur. Eğitim, işitme engelinden kaynaklanan ve bireyin toplum tarafından dışlanmasına neden olabilen davranışların azalmasını sağlar, işitme engelli çocuğun sosyal kabulünü, uyumunu ve etkileşimini artırır. Aynı zamanda eğitim ile sosyalleşen bireyin özgüveni artar

ve bağımsız bir birey olmasına katkıda bulunur. Bu durum, çocuğun aynı zamanda bir topluluğa ait olma ve değerli olma duygularını pekiştirir (Çelik & Var, 2021).

2.5. Kur'an Kursu

Kur'an kursları, din eğitimi faaliyetlerini yürüten birer yaygın din eğitimi kurumlarıdır. Bu kurslar vasıtasıyla; bireyler, İslam'ın temel inanç prensipleri, yerine getirilmesi gereken dini ibadetler ve ahlâk anlayışı hakkında bilgi sahibi olma, İslam'ın emrettiği ibadetlerin yerine getirilmesi için gerekli olan dua ve sureleri ezberleme, Hz. Peygamberi (s.a.s) tanıma, O'nun örnek hayatını öğrenerek davranış modelleri çıkarma ve Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okumasını öğrenerek mealiyle birlikte okuma alışkanlığı kazanma imkânı elde etmektedirler. Bu kurumlar, hedef kitlesine Kur'an-ı Kerim ve temel dini bilgiler öğretimi yanında milli birlik ve beraberlik bilincini oluşturup geliştirme, sevgi, saygı ve dostluk bağlarını güçlendirme, vatan, millet, bayrak, sancak, şehitlik, gazilik gibi milli ve manevi değerleri kazandırma, bir arada yaşama ve sorumluluk bilinci oluşmasına katkıda bulunmayı da amaç edinmişlerdir.

Kur'an kursları, Kur'an öğretimi hizmetini toplumun her kesimine ulaştırmayı amaçlayan, anayasal zemini bulunan, işleyişi yasalar ve yönetmeliklerle belirlenmiş, cumhuriyet öncesi din eğitiminin tecrübe ve izlerini taşıyan, cumhuriyet sonrasında da varlığını kesintisiz olarak devam ettirebilmiş, Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı yaygın din eğitimi kurumlarıdır. Diğer eğitim kurumlarında olduğu gibi, Kur'an kurslarında da eğitimi oluşturan öğrenme süreçleri farklı formlarıyla aynı anda işlemektedir (Uçar, 2020).

İslâm eğitim tarihinin kadim geleneği olan Kur'an öğretimi, muhtelif formlarla İslam toplumlarında günümüze kadar işlevini devam ettirmiştir. Cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte Kur'an kursları, sistem içindeki meşruiyeti, yasal dayanak, müfredat, ders kitapları, öğreticiler ve öğrencilerle ilgili birçok problemle mücadele ederek bugünlere gelmiştir (Uçar, 2020).

Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun'a (1965) göre Diyanet İşleri Başkanlığı, "Kur'an-ı Kerim'in usulüne uygun olarak okunmasına, anlaşılmasına, İslami ilimlerin öğrenilmesine yönelik çalışmalar yapmak, bu alanlarda bilgi

ve becerilerini geliştirmek ve hafızlık yapmak isteyenler için Kur'an kursları ile Kur'an eğitim merkezleri açmak, din eğitimi almak isteyenler için kurslar düzenlemek, bu kurs ve merkezlerle ilgili iş ve işlemleri yürütmek." ile sorumludur (Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun, 1965). Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği ile "Kur'an eğitim ve öğretimine yönelik kursların, Kur'an kursu yurt ve pansiyonlarının açılış ve çalışmaları, kurslarda verilen eğitim-öğretim hizmetleri ile bunların yönetim ve denetim esasları" belirlenerek, Kur'an kurslarının faaliyetleri şu şekilde belirtilmiştir;

MADDE 13 – (1) Kur'an kurslarında aşağıdaki faaliyetler gerçekleştirilir; a) Kur'an-ı Kerim'i usulüne uygun olarak yüzünden okumayı öğretmek, b) Tecvid, tashih-i huruf ve talim gibi Kur'an-ı Kerim'i usulüne uygun ve güzel okumayı sağlayıcı bilgileri uygulamalı olarak öğretmek, c) İbadetler için gerekli sûre, âyet ve duâları ezberletmek ve anlamlarını öğretmek, ) Hafızlık yaptırmak, d) Kur'an-ı Kerim'in anlaşılmasını sağlamak, e) İslâm Dininin inanç, ibadet ve ahlâk esasları ile Hz. Peygamberin hayatı ve örnek ahlâkı hakkında bilgiler vermek, f) Dini içerikli sosyal ve kültürel etkinlikler düzenleme.

Öğretim programında haftalık 18 saat olarak uygulanması halinde, 12 saati Kur'an-ı Kerim öğretimine, 6 saati ise dini bilgiler öğretimine (İtikat 2 saat, İbadet 2 saat, Ahlak 1 saat ve Siyer 1 saat); haftalık 12 saat olarak uygulanması halinde ise toplam 12 saatin 8 saati Kur'an-ı Kerim öğretimine, 4 saati ise dini bilgiler öğretimine (İtikat 1 saat, İbadet 1 saat, Ahlak 1 saat ve Siyer 1 saat) ayrılabilereği belirtilen bu programla öğrencilerin; Kur'an-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler ve Hz. Peygamberin (s.a.s) hayatıyla ilgili temel düzeyde bilgi, beceri ve farkındalık kazanmaları; Kur'an-ı Kerim'i temel düzeyde usûlüne uygun olarak okuyabilmeleri; ibadetlerini yerine getirebilecek yeterlikte bilgi ve beceri kazanmaları yanında, birlik beraberlik, birlikte yaşama ve kardeşlik hukuku, sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık, dostluk bağlarını pekiştirici; vatan, millet, bayrak, şehitlik, gazilik gibi milli değerlerin ve kavramları benimsetici; ötekileştirici söylem, tutum ve davranışlardan uzak tutumların geliştirilmesi gibi sosyal kazanımlar da hedeflenmiştir (Uçar, 2020).

Müslüman toplumlarda Kur'an'ı okumak, anlamak, ezberlemek ve usulüyle kıraat etmek, Hz. Peygamber devrinden bu yana artan bir ilgiye mazhar olmuştur. şüphesiz bunda

Hız. Peygamberin Kur'an'ın öğrenilmesi, öğretilmesi, anlaşılması, okunması ve mesajının iyi kavranarak hayata geçirilmesi yönündeki emir ve tavsiyeleri rol oynadığı gibi, bizzat Kur'an'ın sahip olduğu özellikler ve nasların Müslümanları bu eğitime yönlendirmesi, hatta bu eğitimin kaçınılmazlığı konusundaki tavsiyeleri de rol oynamıştır (Bayraktar, 1992).

2.5.1. Kur'an kursu ve kadın

Yaygın ve genellikle yetişkin din eğitim kurumu olan Kur'an Kursları toplumun her kesimine hitap etmekle birlikte, günümüzde öğrenci kitlesinin büyük bir bölümünü yetişkin kadınlar oluşturmaktadır. Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de hızlı kentleşme, nüfus artışı ve endüstrileşme aile kurumunun yapısında da önemli değişimleri beraberinde getirmiştir. Aile kurumunun kilit rolü olan kadın ve sorunları birçok açıdan, resmi-gayri resmi platformlarda ele alınmış ve alınmaktadır. Kadınların sosyal hayatının önemli bir bölümünü eğitim hayatı oluşturmaktadır. Ülkemizde küçük yaşlardan ileri yaşlara kadar kadınlar, gönüllü olarak Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde faaliyet gösteren Kur'an Kurslarında eğitim görmektedir. Kur'an Kursları sadece Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okuma, ezberleme, itikat ve ibadet konularının öğretme görevini değil, bunlar yanında dini değerleri kazandırma, öğrencilerin birey olma ve sosyalleşmelerine yardımcı olma görevlerini de üstlenmiştir. Söz konusu hedefler gözetilerek oluşturulan Kur'an Kursları öğretim programının bilimsel program geliştirme ölçütlerine göre geliştirildiği, alandan elde edilecek verilere göre yeniden ele alınıp geliştirileceği, yetkili ağızlarca ifade edilmiştir (Uçar, 2020).

Son zamanlarda konuya ilişkin araştırmalar göstermiştir ki, Kur'an kurslarına devam eden yetişkin kadınlar, Kur'an'ı yüzünden okumayı ve bazı temel dini bilgileri öğrenmeleri yanında, bireysel anlamda psikolojik olarak birçok olumlu etkilenme yaşarken, aynı zamanda sosyalleşmekte, topluma katılımın farklı boyutlarını tecrübe etmekte, kurumun programında olmayan bilgilenme ve bilinçlenme gerçekleşmektedir (Uçar, 2020).

Kur'an Kursları, öğrencileri olan yetişkin kadınların dindarlık algılarını etkilemektedir; onlar kendilerini daha dindar hissetmekte, dini bilinçlenme artmakta ve dini tutumlar etkilenmektedir, ancak bunlardan çok daha fazlası, dindarlığın duygu boyutundaki etkilenmelerde gerçekleşmektedir. Öğrencilerin ruhsal durumları, psikolojileri, kendilik algıları da çoğunlukla pozitif olarak etkilenmektedir. Eğitim süreci ile onlar, ruhsal rahatlama

hissetmekte, kendilerini mutlu, huzurlu ve değerli hissetmekte, kendilerine olan saygı ve güven duygusu artmaktadır. Ancak, bu olumlu ruhsal kazanımların devamlılığını sağlama, daha da iyi bir şekilde nasıl yönlendirileceği, öğreticilerin niteliklerinin artırılması ve uzmanlaşma başta olmak üzere ele alınması gereken bir dizi temel konuları teşkil etmektedir.

Kadınlar Kur'an kursunda arkadaşlık ilişkilerini geliştirerek sosyalleşmekte, boş zamanlarını değerlendirme, okuma alışkanlıkları kazanmakta, dini amaçlara ulaşma amacı yanında bireysel gelişim ve sosyalleşme ihtiyaçlarına zemin bulmakta, eleştirel sorular sorma ve din konusunda tartışma yapma ortamı bulabilmektedirler (Süngü, 2011). Yetişkin olarak Kur'an kurslarında yetişkinlerce kabul edilme, saygı duyulma ve desteklenme hissi duyabilmektedir. Ortam ceza ve gülünç düşürülme korkusundan uzak, ifade özgürlüğünün olduğu yerler olmalıdır. Yetişkinine ismiyle hitap etme, onları dinleme, ona değer verme ve önemseme gibi davranışlarla destekleyici olmalıdır.

2.5.2. İşitme engellilere yönelik Kur'an kursu

DİB diğer engelli bireylere olduğu gibi işitme engelli bireylere yönelik birçok eğitim faaliyeti düzenlemekte, öğretim programından ders kitaplarına, fiziksel ortamlardan dijital yayınlara kadar imkanlar oluşturmaya devam etmektedir (Yüce, 2022). Din eğitimi faaliyetlerini yürüten yaygın din eğitimi kurumlarından biri de Kur'an kursları, hedef kitlesi olan sağlıklı bireyler yanında engelli bireylere de, İslam'ın temel inanç prensipleri, yerine getirilmesi gereken dini ibadetler ve ahlâk anlayışı hakkında bilgi sahibi olma, İslam'ın emrettiği ibadetlerin yerine getirilmesi için gerekli olan dua ve sureleri ezberleme, Hz. Peygamberi (s.a.s) tanıma, O'nun örnek hayatını öğrenerek davranış modelleri çıkarma ve Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okumasını öğrenerek mealiyle birlikte okuma alışkanlığı kazanma imkânları sunmaktadır. Bu kurumlar, hedef kitlesine Kur'an-ı Kerim ve temel dini bilgiler öğretimi yanında milli birlik ve beraberlik bilincini oluşturup geliştirme, sevgi, saygı ve dostluk bağlarını güçlendirme, vatan, millet, bayrak, sancak, şehitlik, gazilik gibi milli ve manevi değerleri kazandırma, bir arada yaşama ve sorumluluk bilinci oluşmasına katkıda bulunmayı da amaç edinmişlerdir. Bu kurumlarda, her yıl yaklaşık 1000-1500 işitme engelli vatandaşımız yaygın din eğitimi hizmeti almaktadır (DİB, 2021).

Program haftalık 18 saat olarak uygulanması halinde, 12 saati Kur'an-ı Kerim öğretimine, 6 saati ise dini bilgiler öğretimine (İtikat 2 saat, İbadet 2 saat, Ahlak 1 saat ve Siyer 1 saat); haftalık 12 saat olarak uygulanması halinde ise toplam 12 saatin 8 saati Kur'an-ı Kerim öğretimine, 4 saati ise dini bilgiler öğretimine (İtikat 1 saat, İbadet 1 saat, Ahlak 1 saat ve Siyer 1 saat) ayrılır ve Kur'an-ı Kerim I, II ve Dini Bilgiler I, II (İtikat-İbadet-Siyer-Ahlak) derslerinden oluşmaktadır.

İşitme engelli bireyler için hazırlanan özel öğretim programında, Kur'an öğretimi başta olmak üzere, İslam'ın inanç ve ibadet esaslarının öğretimi işitme engelli bireylerin özelliklerine uygun olarak ele alınmıştır. Programın amaçları arasında öğretim sürecinde işitme engelli bireylerin, sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilerek özgüven, sorumluluk ve hedef sahibi olmalarına katkı sağlanması özellikle vurgulanmıştır. Bu açıdan bakıldığında, aslında hedef kitlenin öz-yeterlilik inancı kazandırmaya dönük amaçların, dini bilgiler yanında onları topluma kazandıracak ve engellilik algısını azaltacak kritik bir role sahip olduğu, konunun bu yönüyle geliştirilmesi zaruretinin var olduğunu söylemek mümkündür.

Programda işitme engelli bireylerin okuduğunu anlama becerileri genel eğitimdeki diğer bireylere nazaran oldukça yetersiz olduğu gerçeğinden hareketle uygulamalarda kolay ve kısa cümleler tercih edilmesi, konuların görsellerle desteklenmesi; konuların anlatımında işitme engellilerin engelliğe ilişkin bireysel özellikleri ile ilgi, ihtiyaç ve beklentileri, dini yaşantılarının yanı sıra mahalli şartlar ve sosyo-kültürel farklılıklar da dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Onlarla iletişimde ise, onların kelime dağarcıklarının sınırlı olması, sözel dili ve soyut kavramları anlamakta güçlük çekmelerinden dolayı günlük hayattaki somut içerikli dini konuların üzerinde daha fazla durulması önerilmiştir.

Programda işitme engelli bireylerin öz-yeterlilik inançlarının desteklenmesi doğrudan söylenmese de öz-yeterliliğin temel özellikleri konu edilerek onu destekleyen, peygamberlerin hayatlarından kesitler sunularak dini referansların işlenmesi özellikle vurgulanmıştır. Derslerde peygamberlerin hayatlarından somut kesitler verilerek, onların da diğer insanlar gibi pek çok imtihan ve güçlüklerle karşı karşıya kaldığı, olumsuzluklara karşı azimlerini sürdürmeleri, hedeflerinden vazgeçmemeleri, direnmeleri, asla ümitsizliğe

düşmemeleri, sonunda tüm zorlukları aşmaları; sabır ve tevekkül penceresinden anlatılarak kendi hayatımıza aktarmamız gereken yönleri özellikle vurgulanır. Engelli olmaları göz önünde bulundurularak; engelleri nedeniyle hayatta karşılaştıkları güçlüklerle sabretmelerinin bir karşılığı olduğu ve bu karşılığı ahiret hayatında fazlasıyla görecekları vurgulanır. Peygamber Efendimizin hayatından somut örnekler verilerek "tevekkül, sabır ve kader" konusunda sağlıklı bilgi ve bilinç kazanmaları hedeflenir. Hayatın zorluklarına karşı ibadetlerin engelli bireyler için bir güç ve teselli kaynağı olduğu, manevi sıkıntılara karşı dayanma gücü verdiği, ruhi yönden rahatlık sağladığı vurgulanmalıdır.

Konuların anlatımında işitme engellilerin yaş, performans ve işitme kaybına yönelik özellikleri ile ilgi, ihtiyaç ve beklentileri, dini yaşantılarının yanı sıra mahalli şartlar ve sosyo-kültürel farklılıklar da dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Engelli olmaları göz önünde bulundurularak; engelleri nedeniyle hayatta karşılaştıkları güçlüklerle sabretmelerinin bir karşılığı olduğu ve bu karşılığı ahiret hayatında fazlasıyla görecekları vurgulanır.

Peygamber Efendimizin hayatından somut örnekler verilerek "tevekkül, sabır ve kader" konusunda sağlıklı bilgi ve bilinç kazanmaları hedeflenir. Hz. Peygamberin hayatı işlenirken kronolojik anlatıma dayalı salt bilgi verme yerine, gündelik hayatından örnek davranış modelleri ortaya konularak çıkarılması gereken mesajlar üzerinde durulur. Bu çalışmada siyer konuları seçiminde söz konusu uyarılar dikkate alınmıştır.

2.6. Drama Yöntemi

Bu çalışmada, “yaratıcı drama” ve “eğitici drama” kavramları ayırt edilmeden kapsayıcı olması nedeniyle “drama” kavramı kullanılacaktır. Türkçe sözlükte, sahnede oynamak için yazılmış oyun ve tiyatro yazısı ya da acıklı, üzüntü olayları, kimi kez güldürücü yönlerini de katarak konu alan sahne oyunu türü (Püsküllüoğlu, 2004) olarak tanımlanan ‘Drama’ kavramının, etimolojik olarak tam bir Türkçe karşılığı bulunmamaktadır (Çalışkan & Karadağ, 2020). “Drama”, Yunanca “dran” sözcüğünden türetilmiştir, yapmak, etmek, eylem anlamına gelmektedir. Kavram, tiyatro bilimi kapsamında, özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları anlamında kullanılmıştır. Türkçede acıklı durumlar için kullanılan dram, her türlü insan eylemini ifade etmektedir (San,2018). “Drama” sözcüğünün kökeni ve

anlamına ilişkin pek çok görüş bulunmaktadır. Drama kavramının çok değişik tanımlarına rastlanmakla birlikte tam olarak Türkçe karşılığı yoktur.

Dram, sahnede oynanmak üzere yazılmış, konuşmalar ve devinimlerle gelişen, karşıt oluşların çalışmasıyla sonuçlanan oyundur (Adıgüzel, 2016). Daha ayrıntılı bir tanımla, insanın insanla giriştiği her tür dolaysız, doğrudan ilişki, etki tepki alışverişi, arada oluşan en az düzeyde bir etkileşim bile bir dramatik an ya da dramatik bir durumdur (San, 2018). Dramanın, sözcük kökü olarak, “Bol ve akışkan kaynak suyu yanında kurulan yerleşim yeri” anlamındaki kullanımı, devinime ve eyleme yönelik olarak, zaman içinde durum değiştirmektir ve bu anlam, drama sözcüğünün kökü olan ‘dran’ ile aynı anlamı taşır. Drama, içinde eylem olan etkinliklerdir (Adıgüzel, 2019).

Alanyazın incelendiğinde, dramanın kavramsal tanımını yapmanın güçlüğünü vurgulayan yazarların (Adıgüzel, 2019), kavramı daha çok özellikleriyle tanıtmaya yolunu tercih ettikleri görülebilir. “İçimizdeki çocuğu keşfetmek..., kendimizi bulmak..., doğrudan doğruya hayatı yaşama, bir ya da birden çok insanın bir yaşam durumunu oyunsu süreçler içinden yeniden üretmek..., bir insanın kendi kendiyile ve başkalarıyla olan ilişkilerinin tümü..., çağrışımların, duyguların, bilgi ve deneyimlerin özgürleştiği bir ortamın sağlanması..., çocuk oyununun gelişmiş bir hali..., uygulanan grubun beden dilini kullanarak programdaki eylemi kişinin ortaya çıkartmasıdır (Adıgüzel, 2019), yaşam durumları için öğrenim/öğretim, doğrudan doğruya yaşamak, bir ya da birden fazla insanın bir yaşam durumunu tiyatral süreçler içinde yeniden üretmesi, bir yaşam felsefesi, gerçek dünya ile teorik dünya ikilisinin etkileşiminden örülüdür...” (Çalışkan & Karadağ). Bu ifadeler bize, drama tanımının öznel ve dar anlamda ele alındığı, kapsamlı bir tanımına ulaşmanın zor olduğunu göstermektedir.

Bütün bu tanımlamalara bakıldığında dram sözcüğünün, içinde eylem olan her türlü etkinliği içerdii söylenebilir. İnsanlar arasındaki çeşitli ilişki biçimleri, insanların nesnelerle kurduğu iletişim ya da etki ve tepkiye dayalı durumlar da bu eylemler arasındadır ve bu durumlar aynı zamanda içinde çeşitli problemleri, gerilimleri barındırdığı için dramatik an ya da dramatik bir durumu da oluştururlar (Adıgüzel, 2019).

Drama yönteminin literatürde eğitim ve öğretimde bireyin gelişimine, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal özelliklerin etkili biçimde kazandırılmasına, özgüven, kendini tanıma,

yaratıcılık, eleştirel bakış, kendini aşma, problem çözme ve çözüm yolları üretme gibi nitelikleri kazandıran etkili bir yol (Genç, 2003) olarak görülmekle birlikte, eğitim programlarındaki tüm sorunları tek başına çözeceği beklentisine girmek de doğru olmayacaktır. Ancak sosyal hayatta karşılaşılabilecek sorunların çözümünde ve programların geliştirilmesinde büyük önem arz eder (Adıgüzel, 2019). Eğitimcilerin drama ile ilgili açıklamalarına bakıldığında, dramanın bireye, içinde yaşadığı topluma alışma sürecinde katkısı olacağı, öğrendiklerini hayata geçirmesine fırsat yaratacağı, pek çok bilginin öğrenilmesinde yardımcı olacağı söylenebilir (Aslan, 2008).

Temeli tiyatro olan drama, sosyal çalışmalarda, çocuk gelişim alanında, psikolojide (psikodrama) çeşitli amaçlarla kullanılırken, eğitimde bir öğretim yöntemi olarak öne çıkmaktadır. Örgün eğitim kurumlarında bir ders işleme yöntemi olarak kullanılan drama, aile içi sorunların dile getirilmesinde, suçlularda, içe kapanıklık durumlarında, madde bağımlılığında, hastanelerde, istismar vakalarında vd. kullanılabilirdiği gibi zihinsel ve bedensel engellilerin kişisel gelişimi ve topluma uyumu amacına yönelik olarak da kullanılmaktadır (San,2018). Drama: doğaçlama, rol yapma ve tiyatro tekniklerinden yararlanarak kişilerin bir olayı, durumu, yaşantıyı veya soyut bir kavramı oyunsu etkinliklerle canlandırmasıdır. Bir tiyatro oyunun sahnelenmesi gibi dramada da kişiler kendilerini o atmosferin içinde hissederek. Bu şekliyle drama kişilere karşılaştıkları durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini ve duygularını kontrol edebilmelerini yaşayarak öğreten bir tekniktir (San, 2018).

ABD, Kanada, Yeni Zelanda, Almanya gibi ülkelerde yaratıcı dramanın yaygın ve köklü bir geçmişe sahip olduğu bilinmektedir. Türkiye’de yaratıcı drama 1980’li yıllardan sonra gelişmeye başlamış, resmi eğitim programları yanında özel sektör elemanlarının eğitiminde, kültüre ve sanata yönelik tüm programlarda yaratıcı drama bir yöntem ve ders olarak kullanılmaya başlanmıştır (Adıgüzel, 2008).

2.6.1. Drama yönteminin bazı özellikleri

Drama, özel olarak düzenlenen yaşantıları somut bir şekilde hissetme yoluyla, sosyal evrensel ve soyut kavramların, tarih edebiyat gibi konuların canlandırılarak anlamlı hale getirildiği, öğrenildiği bir drama çeşididir. Mümkün olduğunca esnek olmakla birlikte, temel

kuralları önceden ve dışarıdan belirlenmiş, bir grupta yaşayan, yetişkin bir lider tarağından yönlendirilen ya da en azından başlatılan, bir grup oyunu gibi algılanılabilen etkinlikler bütünüdür (Çalışkan & Karadağ, 2020).

Oyun süreçlerindeki ve yaşam durumlarındaki dramatik anların uzmanlarca, grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılması, yaratıcı drama (creative drama) çalışması olarak nitelenmektedir (San, 2018). Yaratıcı drama “doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman soyut bir kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiğı oyunsu süreçlerle anlamlandırması, canlandırmasıdır” (San, 2018). Eğitsel drama çalışması tiyatro yapmak ve oyunculuk değildir (San, 2018).

Rol oynama yönteminde bir fikir, durum, sorun ya da olay grup önünde dramatize edilir. Grubun üyeleri yalnızca dinlemek ya da tartışmak yerine olayın nasıl oluştuğunu izlerler ve konunun ayrıntılarına inerler. Dramatizasyonun sonunda yapılacak kısa değerlendirmeler öğrencilere çok şeyler katacaktır. Bu şekilde rol oynamayıp çekingen çocukların da derse katılımı sağlanmış, grubun dikkati olaylara ve ayrıntılarına çekilmiş olacaktır. Rol oynama yöntemiyle sadece öğrenme konusu olan problem durumların çözümü değil, rol oynayanların sosyal, kültürel ve doğal olan davranışlarını anlamaları ve insan ilişkilerindeki yanlış anlaşılmalardan kaynaklanan problemleri çözmeleri kolaylaşmış olur. Fikirlerine değer verildiğini gören çocuğun kendine güveni artacak yeni üretimler için daha istekli olacaktır (Çakı, 2008).

Rol oynama öğrenciye konuşma becerisi de kazandıracak, sözlü iletişimini güçlendirecektir. Çocuğun sözlü iletişimini geliştirmek için onları değişik konum ve rollerde yapacağı konuşmalar ile hitabete alıştırmak gereklidir. Çocukları hitabete alıştırmak için; gerçek bir verim elde edecek, gerçek hitabet tecrübelerine tabi tutmak lazımdır. Bu fırsatlar okulda tertip edilecek programlar ve temsillerle elde edilir. İfade en yüksek, yani en iyi, en doğru ve güzel şeklini tiyatro sanatında bulur. Öyleyse tiyatro, hitabet öğretiminin en verimli aracıdır. Tiyatrolar değişik konularda ve seviyelerde olabilmektedir. Her konuya uygun ve ders süresinin içinde oynanabilecek metinleri her zaman bulmak emek ve zaman kaybına yol açacaktır. Bunun yerine “öğretmenlere işleyecekleri konulara uygun olanlarını seçerek

senaryolar meydana getirme ve/veya hazırlanmış senaryolara uygulama becerisi kazandırılmalıdır (Çakı, 2008).

Drama bir grup etkinliğidir, iş birliği içinde çalışmayı gerektirir, drama liderinin doğru yönlendirmesiyle birey, konu ya da konuları yaşayarak ve grup içi etkileşim yoluyla öğrenir (San, 2018), gruptaki bireylerin tecrübelerine dayalıdır ve onları merkeze alır, canlandırma odaklıdır, bu odaklanma kurguya, kendiliğindenliğe, doğaçlamaya ve rol yapmaya dayalıdır, şimdi ve burada olgusu ile gerçekleştirilir; süreç odaklıdır, sonuca odaklanmaz; çalışmalar, dramayı planlayan, uygulayan ve değerlendiren bir liderin yönlendirmesiyle gerçekleştirilir, oyunun tüm özelliklerinden yararlanır (Adıgüzel, 2019).

Drama katılımcıların tecrübelerine dayalıdır ve onları merkeze alır. Katılımcı öğrenme konusunu kendi tecrübelerine göre yorumlayarak sunar. Drama sonuç değil süreç odaklı bir yöntemdir (Adıgüzel, 2019).

Drama, öğretme işinin oyun haline getirilerek çocuğa verilmesidir, oyunların genel özelliklerinden yararlanır (Adıgüzel, 2019). Oyun ve drama arasında benzerlikler ve farklılıklar bulunur. Oyunda kurallar vardır, dramanın kuralları değiştirilebilir (Argun, 2011). Oyun evrensel bir kavramdır, çocuğun olduğu her yerde oyun vardır. Erken çocukluk döneminde oyun vazgeçilmez bir öğrenme aracıdır (Koçyiğit vd., 2007). Okul öncesi dönemde çocuklara, oyuna benzeyen drama etkinliklerinin verilmesi ile eğitim daha az sıkıcı ve daha çok etkili olabilir. Ders konularını oyuna dönüştürerek çocuklarda kalıcı öğrenme sağlayabilme esası vardır. Öğrenilmesi gereken konuların drama ile verilmesi sınav ve denemeyi öğretir, hayal kurar, özgüven kazanır, problem çözme becerisini ve yaratıcılığını geliştirir, rahatlamaya çalışır. Bu çocuğun kişilik kazanmasına, rol yapma ile oluşacak durum ve problemler karşısında pratik çözümler üretmesini kolaylaştırır (Karakaya, 2007). Öğrenciler oyunlarla ve oyunsu süreçlerle yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirme imkânı bulurlar (Adıgüzel, 2017).

2.6.2. Drama yönteminin aşamaları

Okvuran drama yöntemini dört aşamada incelemiştir:

Isınma ve Rahatlama Çalışmaları: (Güven kazanma, uyum sağlama, beş duyuyu kullanma, gözlem yetisini geliştirme, bedenini ve beynini hissetme). Bu aşama öğrencilerin

gruptaki lidere ve birbirlerine güven duymasını, bedenlerini ve beyinlerini rahatlatarak drama etkinliklerine hazır hale gelmelerini sağlayacak etkinliklerin yapıldığı aşamadır.

Oynama: (Pantomim ve rol oynama). Bu aşamada öğrenciler, yaratıcılıklarını harekete geçirerek belirlenmiş kurallar çerçevesinde özgürce oyun kurma ve bu oyunları geliştirme çalışmaları yaparlar.

Doğaçlama Çalışmaları: Belirlenen bir konu ya da temadan hareketle belli bir hedefe doğru ulaşmayı amaçlayan bir aşamadır. Bireysel ve grupsal yaratıcılığın ön plana çıktığı çalışmaları içerir. Oluşumlar: Önceden belirlenmemiş bir çıkış noktasından hareketle sürecin nasıl gelişeceğini ve sonucun nereye varacağını belirsiz olduğu etkinliklerin yapıldığı aşamadır.

Değerlendirme: (Analiz, Sentez, Değerlendirme). Dramda geçen olayın karakterlerin analiz edildiği, çeşitli sorular aracılığıyla üst düzey düşünmenin sağlandığı aşamadır (Akyüz, 2009).

2.6.3. Drama yönteminin bazı kazanımları

Adıgüzel, dramanın kazanımlarını şu şekilde maddelendirmiştir;

1. Yaratıcılık ve hayal gücü geliştirmek,
2. Demokratik tutum ve davranış geliştirmek,
3. Kendini tanıma, gerçekleştirme, başkaları ile iletişim kurma becerisi geliştirme,
4. Estetik davranış geliştirme,
5. Eleştirel ve bağımsız düşünebilme becerisi geliştirme,
6. İşbirliği yapabilme becerisi geliştirme,
7. Sosyal duyarlılık yaratma becerisi geliştirme
8. Duygunun sağlıklı bir biçimde boşaltımı ve kontrolü becerisi geliştirme (Adıgüzel, 2019).

Drama yöntemi, bir duygu veya düşüncenin, hareket, mimik, jest ve sözle anlatılmasıdır. Bir başka deyişle, bir konu ya da durumun canlandırılması, yaşayarak yansıtılması, yaşantıya dönüştürülmesidir. Bu yöntem öğrencinin anlama ve anlatma yeteneklerini, kişiliğini daha çok geliştirir (Çalışkan & Karadağ, 2020)

Drama çalışmaları, çocuğun etkince katılması için duygularını, düşlem gücünü, imgeleme yetisini, imgesel düşünmeyi ve düşlerini devreye koyarak öğrenme sürecine katılmasını olanaklı kılmaktadır (San, 2018).

Yapılan bilimsel çalışmalar da dramanın bireylere olan katkılarını ortaya koymaktadır. Drama programının normal ve üstün yetenekli çocukların ahlaki yargılarını çocukların ahlaki yargılarını olumlu yönde etkilediği (Bencik Kangal, 2010), öğrencilere sosyal becerileri etkili bir şekilde kazandırdığı (Kara & Çam, 2007), değerler eğitiminde etkili olduğu görülmüştür (Akhan vd., 2020).

Engelli bireyler özelinde yapılan çalışmalarda da drama yönteminin önemli olumlu etkileri görülmüştür. Eratay yaptığı metaanaliz çalışmasında üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklarla birlikte çeşitli türlerde engeli olan özel gereksinimli birey üzerinde yapılan birçok çalışmanın sonuçlarını aktararak drama yönteminin olumlu etkilerini aktarmıştır. Drama uygulamaları sonucunda üstün zekalı çocuklarla yapılan uygulamalarda onların daha derin öğrenme yaşantıları kazandıklarını, bellek gelişimi, bedeni güvenle kullanma, yaratıcı hareketlere yönelme, sohbet, işbirliği becerilerinin yanı sıra bu çocukların da kendilerini daha değerli hissetmelerine yardımcı olduğunu; fabl ve öykülerle kişilik ve ahlak gelişimlerinin desteklendiği; özel gereksinimli çocukların yaşamlarının zenginleştiği ve mutlu oldukları; empati yeteneklerinin geliştiği; suça itilme riski taşıyan çocuklarda olumsuz olaylarla karşılaştıklarında durumun kötüleşmesini önleyen bir koruma faktörü rolü sağladığı; çocukların öz değer, özgüven, iletişim, problem çözme ve konuşma becerilerinin geliştiği; çocukların akademik ve sosyal gelişim, yazım dili becerilerinde ilerleme sağlandığı; drama, dans ve müziğin etkisiyle sosyalizasyon içinde kişisel deneyimler kazandıkları; kaynaştırma kapsamındaki çocukların okuma-yazma becerilerini desteklediği; çocukların farklılık ve engel durumunu fark etmiş, yetersizlik alanlarında bilgi ve farkındalık kazanmış ve olumlu tutum geliştirdikleri; çocukların farklılıklara saygı düzeyini arttırmada olumlu etkisinin olduğu; çocukların sosyal becerilerinde farklılıklar olduğu; kelime dağarcığı kazanımında ve alıcı dil gelişimlerinde anlamlı farklar bulunduğu; çeşitli sosyal becerilerin kazandırıldığını gösteren ve burada sonuçları zikredilmeyen çalışmaların neredeyse tamamında drama yönteminin kazanımları sağlamada etkili bir faktör olduğu tespit edilmiştir (Eratay, 2021).

Çalışma konusu ile ilgili olarak işitme engelli bireyler üzerinde yapılan çalışmalarda dramanın onlara bazı bilgi ve yeteneklerin kazandırılmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. İşitme yetersizliği bulunan bireyler üzerinde yapılan çalışmalarda drama yönteminin bireylerin genel olarak sosyal becerilerinin gelişmesinde (Akfırat, 2004), ilişkiyi başlatma ve sürdürme, konuşma, grupta çalışma davranışlarında ve bilişsel becerilerin kazandırılmasında (Arbay & Akfırat, 2012), öğrencilerin görme, kelime dağarcığı, anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde, sosyal uyumu artırılmasında (Faramarzi vd., 2015) önemli katkıları olduğu görülmüştür.

Araştırmalardan anlaşıldığı üzere drama çok etkili bir duygu eğitimi aracıdır. Bireylerin duygu ve düşüncelerini harekete geçirerek onlara yaşamın içinden ve yaşama yakın deneyimler kazandırır. Drama sırasında bireyde üstlendiği rollerle duygusal bağ kurarak empati yeteneğini geliştirir. Drama bireyin hayal gücünü harekete geçirerek ona üst düzey düşünme becerilerini kazandırırken merakın ve keşfetmenin çekiciliğini tattırır.

Drama aynı zamanda oyun süreçlerini içerir ve dersleri ilgi çekici ve eğlenceli hale getirerek öğrenciyi motive eder. Yöntem, bir ifade biçimi olarak öğrenciye kendini ifade etme fırsatları sunarak ve özgüven kazandırarak gerçekte ifade edemeyeceği duygu ve düşüncelerini dile getirme ortamı hazırlar. Drama sayesinde öğrenciler, duygularını kontrol etmeyi, eleştirmeyi, iş birliği içinde çalışmayı, rol oynamayı, ve bu rolü analiz etmeyi öğrenirler.

2.7. Din Eğitiminde Drama

Din eğitimi, dini davranış, duygu ve düşüncelerin bir bütün olarak öğrencilere kazandırılmasını hedeflemektedir. Klasik öğretim yöntemleriyle bireyin hedeflere uygun yaşantılar geçirmesini sağlayarak kazanımlara erişmeleri olası görünmemektedir. Din eğitiminin başarıya ulaşması için bireyin duygu, düşünce ve eylemlerine karşılık gelecek ve bunları harekete geçirecek uygun yöntemleri ve özellikle drama yöntemini eğitimsel amaçlarda kullanmak gerekir.

Din eğitimi için gerekli olan temel becerilerin kazandırılmasında da etkili bir rolü olan drama ile birden fazla duyu organını harekete geçirdiği için öğrenme kalıcı ve en üst

noktadadır. Dramatik etkinliğe katılan öğrenciler empati kurarak olayı duygu ve düşünce olarak yaşarlar, grup içinde etkileşime girerek iletişim becerilerini geliştirirler, olaylar ve durumları deneyimleyerek kendilik bilincinin farkına varırlar, kendilerini değerlendirebilirler, kendilerini geliştirmek için özgüven kazanırlar.

Din eğitim ve öğretimi, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gibi çok boyutlu kazanımları içeren bütünsel yaklaşımları ele almayı gerekli kılmaktadır. Din eğitim/öğretiminde söz konusu kazanımları gerçekleştirmek, olumlu öğrenme şartlarının oluşturulması, bilişsel olduğu kadar öğrencinin duyuşsal, sezgisel ve imgesel farklı düşünme öğrenme biçimlerini harekete geçirmeye bağlıdır. Çocuğun eğitiminde özellikle duyuşsal ve düşsel yaşantıların işe koşulması da hayati önem taşır, çünkü yalnızca bilişsel boyutun geliştirilmesine yönelik bir eğitim anlayışı, çok yönlü düşünemeyen, üretken ve yaratıcı olmayan, ezberci bireylerin yetişmesi sonucunu doğurur (Ev, 2005).

Drama yöntemi din eğitimini ve öğretiminde daha çok örgün eğitimde diğer öğretim yöntemlerinin eksiklerini gidermeye çabasına matuf olarak öne çıkmaya başlamıştır, bunda öğretmenlerin pedagojik formasyon eğitimi almış olmalarının etkisi söz konusu olabilir. Oysaki eğitimin her tür ve kademesinde olduğu gibi yaygın eğitimde ve özel gereksinim olan bireylerin din eğitiminde bilişsel ve özellikle duyuşsal alanla ilgili davranışların öğrenilmesinde kullanılabilecek olan dramatizasyon önemli bir rol oynayabilir.

Dramatizasyonun bir öğretim yöntemi olarak kullanılması öğrencilerin bilincini uyandırarak onların gerçeğe fantezi yoluyla bakmalarını ve davranışlarının arka planını incelemelerini sağlar. Bu yönüyle bakıldığında dramatizasyonda daha fazla bilgi vermenin değil, bildiklerini kullanma becerilerinin kazandırılmasının esas olduğu söylenebilir. Bu yöntem kullanılırken yaşantılara dayalı öğrenme, hareket yoluyla öğrenme, aktif öğrenme, etkileşim yoluyla öğrenme, sosyal öğrenme, tartışarak öğrenme, keşfederek öğrenme, duygusal öğrenme, işbirliği kurarak öğrenme, kavram öğrenme gibi birçok öğrenme mekanizmasını harekete geçirerek öğrenciyi daima aktif kılar. Bu kazanımların yanında aynı zamanda öğretimin zevkli hale gelmesi söz konusudur (Ev, 2005).

Drama, öğrenciye farklı sosyal rol ve statülere ilişkin değişik dil biçimlerini kullanabilme becerisi kazandırır. Drama sayesinde din eğitimi içerikli derslerde birçok soyut

ve kompleks konular daha anlamlı ve motive olmuş bir ders atmosferinde öğretilir. Dini ve ahlaki değerler, kıssalar ve uygun yaşantı sunularıyla kalıcı ve ezber yapılmaksızın öğretilir. Drama yoluyla öğrenilecek her konu daha somut hale geleceğinden öğrenci daha kolay öğrenir. Drama aynı zamanda yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirir.

Drama her yaş düzeyinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir. Erken çocukluk döneminde Hz. Muhammed'in (s.a.v.) ve Kur'an'da ismi anılan diğer peygamberlerin yaşamlarındaki bazı kıssalar çocuklara anlatılabilir. Bu kıssalar dramalaştırma ve görselleştirmeler yaparak çocuklar için somutlaştırılabilir (Köylü & Oruç, 2017). Psikomotor kazanımlar olan namazın kılınışı, cami adabı, abdestin alınışı vb.; görgü kuralları, nezaket, adalet, kul hakkı gibi duyuşsal alana ait değerler drama ile etkili ve kalıcı bir şekilde öğrencilere kazandırılabilir. Kur'an kıssaları yanında siyer ve İslam tarihinden seçilecek örnek olaylar da drama ile işlenebilir.

Din ve ahlak eğitiminde drama yönteminin birçok faydasından söz edilebilir. Drama yöntemi, öğrencilerin empati yeteneğinin gelişmesini; öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini; öğrencilerin sınıf ortamında öğrendikleri bilgileri gerçek yaşama genelleyebilmelerini; soyut ve eleştirel düşünebilmelerini; din derslerine yönelik olumlu duygular beslemesini; öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin yanı sıra din derslerine yönelik dolayısıyla da dine yönelik olumlu duygular beslemelerini; dini kelime hazinesini gelişmesini; öğrencilerin dini kelime ve kavramlarını daha etkili bir şekilde kavramalarını ve kullanmalarını sağlayacaktır (Akyüz, 2009; Ceylan, 2006).

2.8. Öz-yeterlilik

Bilişsel davranış değişimi kapsamında Albert Bandura tarafından 1977'de kişinin performans göstermek amacıyla gerekli olan etkinlikleri düzenleyip başarılı şekilde sonuçlandırmasına dair kendi öz inancı olan öz etkililik-yeterlilik kavramı ileri sürülmüştür. Sosyal öğrenme kuramının anahtar bir kavramı olan öz-yeterlilik, Bandura tarafından, "kişinin ileri dönük durumları yönetmek için ihtiyaç duyduğu hareket biçimlerini planlama ve gerçekleştirme konusunda kendi yeteneklerine olan inancı" (Bandura, 1977; Bandura, 1978; Bandura, 1982) olarak tanımlanmıştır.

Bandura için temel kavramlardan biri de davranış üzerinde son derece önemli olduğuna inandığı “algılanan öz-yeterlik” kavramıdır (Senemoğlu, 2020). Ona göre bireyin herhangi bir konuda bir performans sergileyebilmek için öz düzenleme kapasitesini kullanabileceğine -kendi davranışları üzerindeki kontrol yeteneği- dair fikrine; gerekli etkinlikleri organize ederek hayata geçirebileceğine, başarıyla yapma kapasitesine sahip olup olmadığına dair kendi yargısına “öz-yeterlik” denir (Güner, 2016).

Diğer bir deyişle öz-yeterlilik; bireyin karşılaşılabileceği güçlüklerde, olayın üstesinden gelip gelemeyeceğine ilişkin kendine duyduğu inanç, kendi hakkındaki yargısıdır (Senemoğlu, 2020; Kansu & Hızlı Sayar, 2018a). Öz-yeterlilik kuramının temel ilkesi, bireylerin kendilerini yeterli hissettikleri eylemleri gerçekleştirme ihtimallerinin yüksek; yeterli olmadıklarını düşündükleri eylemleri gerçekleştirme ihtimallerinin ise düşük olduğu yönündedir (Arseven, 2016).

Sosyal öğrenme kuramına göre bireylerin yaptıkları eylemlerin arkasındaki en temel güdüsel yapı öz-yeterlilik inançlarıdır. Öz-yeterlilik, bireyin kendine duyduğu güvendir ve zamanla, deneyimler aracılığıyla, yaşam döngüsü içinde gelişen bir inançtır. Öz-yeterlilik inancı, bireylerin kendileri için bir amaç belirlemelerini, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba göstereceklerini, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları zorluklara ne kadar süre dayanabileceklerini ve başarısızlık yaşarlarsa, bu başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Güner, 2016).

Bireyin çevresinde gerçekleşen durumlar üzerinde etkili olabilecek şekilde bir durumu başlatıp sonuca varana kadar devam ettireceğine olan inancı (İmadoğlu vd., 2021), kendini yetkin görme kavramı (self efficacy) olarak da adlandırılan kavram, sosyal bilişsel kurama göre bireylerin yaptıkları eylemlerin arkasındaki en önemli güdüsel yapı, inanç olarak kabul edilir. Kişinin kendine olan özgüveninin odak noktası olan “Ben yapabilirim” duygusunu ifade etmektedir. Bu bağlamda öz-yeterlilik kavramı, kişilerin yaşamları boyunca hedeflediği sağlık, sosyal ve akademik yaşam kalitesi ile yakın ilişki içindedir diyebiliriz (İmadoğlu vd., 2021).

Artan öz-yeterlilik inancı, azmi ve kararlılığı artırarak daha üst düzey performans oluşumunu sağlar. Herhangi bir işin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, bireyde o işin daha

sonra da başarılı bir şekilde gerçekleşeceğine inanmasına sağlamaktadır. Bu anlamda bireylerin kendi yetenekleriyle ilgili olarak geliştirmiş oldukları inançları, onların neleri yapabileceklerini belirlemelerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle, aynı düzeyde deneyimli ve beceriye olsalar da bireyler farklı düzeyde performans ortaya koyabilmektedirler (Arseven, 2016).

Davranış değişiminin başlangıcı olarak, bireylerin davranışları ve motivasyonu yoğun olarak sağduyu ile düzene girmesiyle öz-yeterlilik, birey davranışlarını düzenleyen ilk faktör olarak (Uysal, 2013) davranış değiştirme ve kazandırma da itici bir alt yapı olarak da düşünülebilir.

Öz-yeterlilik kavramı iş, spor, tıp, sağlık, medya, sosyal ve politik değişim, ahlak gelişimi, psikiyatri ve uluslararası ilişkiler gibi çeşitli alanların araştırma konusu olmuştur. Psikolojide fobiler, depresyon, sosyal beceriler, sigara alışkanlığı ve ahlak gelişimi gibi klinik problemlerin odak konusu olmuştur. Eğitim araştırmaları, önceki başarıları ne olursa olsun öz yeterliliği yüksek öğrencilerin daha çalışkan oldukları, zorluklar karşısında daha dirençli, iyimser ve daha az kaygılı ve akademik anlamda daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Arseven, 2016).

Olumlu öz-yeterlilik inancına sahip kişilerin bilerek eylemde bulunmalarının yanında güçlüklerle karşılaştıklarında daha dayanıklı oldukları, zor olan işlerden kaçınmak yerine, bu işler üzerinde çalışarak gelişimlerine katkı sağlamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bunun aksine öz-yeterlilik inancı düşük olan kişilerin zor olan işlerden kaçındıkları, zorluk ve güçlük olduğunda çabuk vazgeçtikleri ve streslerinin artmasıyla birlikte performans düzeylerinde daha fazla düşüş olması nedeniyle başarısızlık oranlarının arttığı görülmektedir (İmadoğlu vd., 2021). Güçlü olan kişisel yeterlilik duygusunun, sağlıklı olmayı artırma, olumsuz durumlarla daha kolay baş edebilme, daha çok başarı elde edebilme ve sosyal bütünleşmenin daha fazla sağlama gibi etkileri olduğu bilinmektedir. Bu terim okul ve iş başarısı, duygusal bozukluk, fiziksel sağlık, kariyer seçimi, kariyer geliştirme, sosyal ilişkiler ve sosyopolitik değişim gibi birçok farklı alanlarda kullanılmaktadır (Zengin, 2010).

Günümüzde Bandura'nın geliştirmiş olduğu öz-yeterlilikten türemiş farklı bağlamda çok sayıda kavrama rastlanmaktadır. Genel öz-yeterlilik, psikolojik danışmanlık öz-

yeterliliği, akademik öz-yeterlilik, duygusal öz-yeterlilik, sosyal öz-yeterlilik, politik öz-yeterlilik (Kansu & Hızlı Sayar, 2018a), mesleki öz-yeterlilik, internet öz-yeterliliği ve teknoloji öz-yeterliliği, yazma öz-yeterliliği, öğretmen öz-yeterliliği gibi kavramlar örnek olarak sayılabilir (Arseven, 2016).

Genel öz-yeterlilikte, kişinin her durumda karşılaşılabileceği bir dizi stresli durumla baş etmede, değişmesi güç bir yetkinliğine olan inancı konu edinilmiştir (Arseven, 2016). Bu çalışma kapsamında işitme engelli kadınların engellilik algılarını azaltarak topluma uyumlarını sağlamada yardımcı olması açısından davranış değişikliğinin temel parametresi olarak genel öz-yeterlilik inancı ele alınmıştır.

2.8.1. Öz-yeterliliğin önemi

Mahatma Gandhi'nin "Yapabileceğime inanırsam, başlangıçta sahip olmasam bile onu yapacak gücü kendimde bulurum." sözü, öz-yeterlilik inancını ya da inancının tetikleyici gücünü çok güzel özetlemektedir. Bireylerin kendilerini yeterli hissettikleri eylemleri gerçekleştirme eğilimlerinin yüksek; yeterli olmadıklarını düşündükleri eylemleri gerçekleştirme ihtimallerinin ise düşük olduğu bilinmektedir. Öz-yeterlilik inançları, insanların motivasyon ve davranışlarının önemli bir parçasını oluşturmakla kalmaz kişilerin yaşamlarını değiştirebilecek eylemleri de etkiler, insanlar başlangıçtaki inançlarını doğrulayacak şekillerde davrandığından öz-yeterlilik kendini doğrulayan bir kehanet işlevi görmektedir (Göbel, 2018).

Öz-yeterlilik, davranışı başlatan, güdülenmeyi ve devamlılığı artırıcı böylece performansın sergilenmesini ve artırılmasını sağlayan bir rol oynar. Aynı zamanda öz-yeterlilik inancı, beceri, kabiliyet ve bilgi gibi diğer değişkenlere aracılık ederek ve onları bağdaştırarak bu değişkenlerin etkin bir şekilde bir arada işlemlerini sağlar. Bu nedenlerden dolayı, öz-yeterlilik yeni bir becerinin kazanılmasında ya da yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesinde ve daha sonra bu yeni becerinin ya da öğrenimin uygulamaya konmasında kritik bir işlev görmektedir (Güner, 2016).

Öz-yeterlilik inancı düşük olan bireyler yapmak üzere hareket ettikleri davranış ve eylemlerin, algı düzeyinde zor olduğuna inanabilmektedir. Bu tür bir algı da; stres düzeyini

arttırmakta, bireylerin ilgili sorunu en iyi şekilde çözebilmelerini sağlayacak bakış açılarını daraltabilmektedir (Güner, 2016). Öz-yeterlik, insanların anksiyeteye yönelik ne seviyede çaba göstereceklerini ve bunu ne kadar uzun sürdürebileceklerini belirlemelerine yardımcı olur. Özyeterlik inançları, bireylerin düşünce şekillerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Öz-yeterliliği düşük insanlar bir şeyin gözüktüğünden daha zor olduğuna inanabilir. Bu inanç biçimi öz-yeterliliği düşük bireylerde strese yol açarak, problemi çözmek için gereken vizyonda daralma gözükebilir (Göbel, 2018). Yapılan çalışmalar, sağlıkla ilgili öz-yeterlilik inançlarının, sağlık sorunlarının başarılı bir şekilde yönetilmesi ve olumlu tedavi sonuçları için önemli olduğunu göstermektedir. Sağlık yönetimi becerileri bakımından öz-yeterliliğin yüksek olduğu durumlarda, bireyler tedavilerini sürdürmede azimli davranarak daha fazla çaba sarfetmekte, hedeflerini yüksek tutup, nihayetinde sağlık durumlarını yönetmede başarılı olmaktadır (West & Smith, 2007). Öz-yeterliliğin yüksek olması; stres, anksiyete, depresyon, çaresizlik, kötümserlik, umutsuzluk ve olumsuz düşüncelere yol açan etkenleri kontrol altına almada ve bu etkenlere karşı baş edebilmede önemli rol oynadığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Güner, 2016).

Öz-yeterliliği düşük olan kişi, herhangi bir durumla baş etmede yeterli beceriye sahip olsa da becerilerini harekete geçiremeyecektir. Öz-yeterlilik kavramı, bir eylemin doğru şekilde planının yapılması, gerekli olan beceri ve yeteneklerin farkına varılması ve güçlüklerle birlikte kazanımların gözden geçirilmesiyle oluşan güdülenme düzeyi gibi öğelerden oluşmaktadır. Geçici zorluklar sırasında başarıların sayısına bakıldığında öz-yeterliliğin insan motivasyonu üzerinde temel bir bileşen olduğu bir gerçektir (İmadoğlu vd., 2021; Aslan & Kalkan, 2018). Öz yeterliliği yüksek olan kişilerin daha büyük hedefler belirleme, daha zor işlere girişme ve hedeflerine ulaşmak için çok çaba gösterme eğilimleri daha yüksektir. Böyle kişiler, olası olumsuz sonuçlara odaklanmak yerine güzel sonuçları hayal ederler (Arseven, 2016). Belirli amaçlar doğrultusundaki öz-yeterlilik hissi, onu yaşama bağlı kılmaktadır (Kansu & Hızlı Sayar, 2018). Olumsuz yaşam olayları veya risk durumları karşısında, bireyin yüksek öz-yeterlik duygusuna sahip olması, bu yaşantıları nasıl yöneteceği belirlemekte ve problem davranışlara karşı bireyi korumaktadır (Telef & Karaca, 2012). Anlaşıyor ki güçlü öz-yeterlik inancı, olumsuz yaşantılar ile başa çıkmayı kolaylaştırır ve problem davranışlara karşı koruyucu bir rol üstlenir. Ayrıca öz-yeterlik inancı, olumsuz bir yaşantı ile karşılaştığında, normlar çerçevesinde davranışlarını

düzenlemede bireye yardımcı olur. Dolayısıyla öz-yeterlilik inancının bireye karşılaştığı engelleri aşmasını sağlayacak sürekli bir cesaret kazandırdığı söylenebilir.

Öz-yeterlilik duygusunun yüksek derecelerde olmasının hayatın hemen hemen tüm alanlarında olumlu etkileri olacağı açıktır. Araştırmalardan alınan sonuçlar bu bilgiyi doğrulamakta ve yüksek öz yeterlik duygusuna sahip bireylerin stres ve depresyon gibi değişkenlerden daha az etkilendiklerini, fiziksel ağrılara olan toleranslarının daha yüksek olduğunu, kendilerini genellikle iyi ve sağlıklı hissettiklerini göstermektedir. Öz-yeterliliği yüksek olan kişiler özyeterliliği düşük olan kişilere göre hastalıklardan ve ameliyatlardan daha çabuk iyileşirler (Kansu & Hızlı Sayar, 2018b). Öz-yeterlilik duygusu yalnızca genel sağlık durumunu değil okul ve iş hayatı performansını da büyük oranda etkilemektedir; özyeterliliği yüksek çalışanların, öz yeterliliği düşük olanlara kıyasla; yaptıkları işten diğerlerine göre daha fazla bir doyum sağladıkları, kendilerini işe daha iyi verebildikleri, verilen bir işi daha iyi yapma ya da mesleki eğitimlerde daha yüksek bir motivasyona sahip oldukları bulunmuştur. Güçlü bir öz-yeterlilik başarısının var olmasını ve en önemlisi de kişisel gelişim ile becerilerin çeşitlenmesini sağlar ki böylece bireyin kendine güveni artar. Ayrıca bireylerin sosyal kaygılarıyla baş etmelerini sağlayarak zarar veren olumsuz davranışlardan onları korumaktadır (İmadoğlu vd., 2021).

Duygusal tepkiler, düşünce sürecini değiştirerek eylemleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilir. Ayrıca bu tepkiler, insanların bir şeyle başa çıkma ihtimallerine olan inançlarına bağlıdır. Risklerin üstesinden gelebileceğini düşünen insanlar, risklerden daha az rahatsız olur. Muhtemel riskleri kontrol altına alarak stres ve kaygılarını azaltabilirler (Bandura, 1995; Bandura, 1977; Arseven, 2016). İnsanların kendi yeteneklerine olan inancı yalnızca motivasyonlarını değil riskli ya da zor durumlarda yaşanan stres ve depresyonun şiddetini de etkiler (Arseven, 2016). Bu etkilerine binaen bu çalışmada drama yöntemi içeriği olarak siyer konularında öz-yeterlilik duyuşsal özelliklerini ifade eden kavramların öne çıkarılmasına ve vurgulanmasına dikkat edilmiştir.

Özetle öz-yeterlilik inançlarının insan hayatındaki önemi büyüktür. Buna göre öz yeterlik inançları: a) Kişinin pozitif ya da negatif düşünmesini, b) Yaşamında ne türlü amaçlar belirleyeceğini, c) Nasıl bir yaşam biçiminin olacağını, d) Zorluklar karşısında ne

derece çaba harcayacağını, e) Çabalarının ürününün nasıl olacağını ve f) Genel anlamda ne kadar stresli olduğunu etkiler (Arseven, 2016).

Yaşam bağlılığını güçlendirmesi öngörülen uyum sağlayıcı davranışlar ve iyimserlik, öz-yeterlilik ve dayanıklılık gibi faktörler karşılıklı ilişki içindedir. Değer atfedilmiş olan kişisel amaçlara ulaşma süreci, öz-yeterlilik hissi ile desteklendiği zaman hız kazanmaktadır (Kansu & Hızlı Sayar, 2018a). Din eğitimi de engelli bireyleri, dini referanslarla değer atfedilmiş amaçlara yönlendirerek öz-yeterlilik inançlarını olumlu etkilemek yoluyla onlara dayanıklılık, iyimserlik, stres düzeyini azaltarak topluma daha sağlıklı bir uyum imkanı verme potansiyeline sahiptir, denilebilir. Din eğitimi ile öz-yeterliliğe ilişkin olumlu yaşantılar ile desteklenen ortamlar oluşturulmalıdır.

Diğer yandan özyeterlik inancı düştükçe kadercilik eğilimin arttığını, kadercilik eğiliminin düşük öz-yeterlik inancı ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar da (Kaya & Bozkur, 2017), öz-yeterlilik ve din eğitiminin kesiştiğini ve doğru bir kader anlayışı ile öz-yeterlilik inancının artırılması yoluna gidilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bandura (1977, 1986) kişilerin öz-yeterlilik duygularının dört kaynaktan beslendiğini belirtmiştir. Bunlar;

a) Başarılı Deneyimler: Bu dört kaynak arasında öz-yeterlilik gelişimi üzerinde en etkili olanı başarılı deneyimlerdir. Bir görevle ilgili tekrar eden başarılar, kişinin o göreve ilişkin öz-yeterlilik inancının kuvvetlenmesini sağlar. Buna karşın, aynı görevle ilgili başarısızlıklar, o görevle ilgili öz-yeterliliği zayıflatır. Fakat başarısızlık, tekrarlanan başarılar sonucu yerleşmiş güçlü bir öz-yeterlilik inancını etkilemeyebilir.

b) Vekaleten Deneyimler: Vekâleten deneyimler, bir başka önemli öz-yeterlilik kaynağıdır. Her ne kadar bu kaynak, başarılı deneyimlerden daha az etkili olsa da, başkalarının görev performansını gözlemek, gözleyenin öz-yeterliliğinin artmasında etkili olabilir. Gözlemciler, modelin davranışı, ödüllendiriliyorsa, model davranışa benzer davranışta bulunmak isterler. Diğer yandan, eğer modelin davranışı cezalandırılıyorsa, gözlemcilerin o davranışta bulunma olasılığı düşüktür. Modeller, gözleyenlerin belli bir davranışı güdülenmelerini arttırıcı ya da azaltıcı etkide bulunabilirler.

c) Sözel İkna: Sözel ikna, öz-yeterliliği geliştirmek için kullanılan üçüncü yoldur. Sözel ikna, kişinin görevle ilgili sergilediği performansa ilişkin diğer insanların, kişinin o görevi başarı ile tamamlayabileceğine dair verdikleri geri bildirimleri içermektedir. Olumlu ikna edici geribildirim, öz-yeterliliği yükseltebilir fakat eğer kişi görevinde sürekli başarısız oluyorsa bu yükselme geçici olacaktır.

d) Fizyolojik ve Duygusal Durum: Bandura (1997), bireylerin, fizyolojik ve duygusal algılarından yola çıkarak da öz-yeterliliklerini değerlendirebileceklerini belirtmiştir. Burada öz-yeterliliğe etki eden unsur, kişinin fizyolojik ve duygusal algısını nasıl yorumladığıdır. Örneğin; sınav öncesi veya önemli bir iş yapmadan önce terleyen ve kalbi hızlı atan bir kişi, bu fizyolojik tepkilerinin aşırı sınav stresine veya yapılan işe bağlı olduğunu, fizyolojik tepkilerin konuyla ilgili yetersizliğinin neden olduğunu düşünürse, konuya dair öz-yeterlilik inancı düşecektir. Fakat kişi aynı fizyolojik tepkileri hava sıcaklığına veya sınava yetişmek için çabuk hareket etmiş olmasına bağlarsa, öz-yeterliliği etkilenmeyecektir. Bireyin bu gibi duygular üzerindeki eksik ya da yanlış değerlendirmelerini azaltarak olumsuz duyguları gidermesi ve olumlu duygular geliştirmesi öz-yeterlilik inancını güçlendirirken, olumsuz duygular da bu inancın zayıflamasına sebebiyet vermektedir (Güner, 2016).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre, modelin gözlemci üzerindeki etkisi bireyin öz-yeterlilik inancına bağlıdır. Bandura'ya göre gözlemciler yüksek statülü, yeterli ve kendilerine benzer modellerin davranışlarını taklit etmeye eğilimlidir (Arseven, 2016). Bu çalışmada da, işitme engelli kadınların din eğitiminde de modelleme fırsatlarının daha çok olması nedeni ile drama yöntemi içeriği olarak siyer konularının seçilmesi yoluna gidilmiştir.

Öz deneyimler ve ailenin rolünün yanı sıra öz-yeterlilik kazanımında akran gruplarının ve okulun rolü de yadsınamaz (Kansu & Sayar, 2018).

Bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine dair inanç yargılarının bir ürünü olan öz-yeterlilik bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin kendine dair kendi algılayışı olarak da adlandırabileceğimiz öz yeterlik yargıları dört temel kaynaktan beslenir:

1) Egemen Deneyimler (Üstün Başarılar). Bireyin kendi başına deneyimlediği, başarılı ya da başarısız olduğu geçmiş deneyimler sonucunda edindiği bilgiler.

2) Sosyal Modeller (Dolaylı Deneyimler). Dolaylı deneyimler yoluyla edinilmiş bilgiler, bireyin kendine benzeyen başka insanların gerçekleştirdiği etkinliklerdeki başarı durumlarına bakarak kendisinin başarabileceği ya da başaramayacağına karşılaştırmayla geliştirdiği yargılar.

3) Toplumsal Onay (Sosyal İkna-Sözel ikna). Birey becerileri hakkında çevresindeki insanların neler söylediğini dinler ve bu nedenle başarabileceğine ya da başaramayacağına dair nasihatler, destekler, tavsiyeler öz yeterlik yargısını etkiler.

4) Fizyolojik ve Duygusal Tepkiler. Bireyin beklentisi ve vücudumuzdan gelen geribildirimler; bireyin gücü, incinebilirliği ve becerisini değerlendirmek üzere vücuttan gelen geribildirimler (Bandura, 1977; Senemoğlu, 2020; Aktaş, 2018)

2.8.2. Öz-yeterlilik inancının güçlendirilmesi

Öz-yeterlilik inancının kişisel birtakım çabalarla güçlendirileceğine inanılan uygulamalar bulunmaktadır.

a) Öz Düşüncenin Geliştirilmesi: Zihinde yapıcı ve olumlu davranışların ortaya çıkmasına yardımcı olacak başarı imgelemleri yoluyla daha güçlü bir öz düşünce geliştirilebilir (Bandura, 1993).

b) Güdümlü Üstünlük Sağlanması: Bir davranışın ödüllendirilmesi, sözle cesaretlendirilmesi, basitten karmaşığa doğru görevler üstlenmesi, başarılı olunan alanlara daha fazla yönelme isteği ve başarmak için daha fazla çaba sağlamaktadır.

c) Hedef Oluşturulması ve Sosyal Teşvik Sağlanması: Kişiler arası iletişim içinde olan bireyler, yakın iletişimde bulundukları bireylerin olumlu yönlerini ve başarılarını teşvik ederek, karşılıklı bir öz-yeterlilik gelişimi sağlayabilecekleri gibi; önceden belirledikleri hedefler sayesinde amaçlarını belirleyerek kişisel öz-yeterliliklerine de olumlu katkıda bulunabilirler. Özellikle lider ya da etkin pozisyonda yer alan bireylerin birlikte gerek iş gerekse dostluk, arkadaşlık, akrabalık vb. bağlar ile birlikte olduğu bireylere cesaret verme ve teşvik etmeleri özgüven ve öz-yeterlilik inançlarını geliştirmelerinde onlara rehberlik edecektir (Güner, 2016).

Bir davranışın ödüllendirilmesi, sözle cesaretlendirilmesi, basitten karmaşığa doğru görevler üstlenmesi, başarılı olunan alanlara daha fazla yönelme isteği ve başarmak için daha fazla çaba sağlamaktadır (Güner, 2016).

Kişiler arası iletişim içinde olan bireyler, yakın iletişimde bulundukları bireylerin olumlu yönlerini ve başarılarını teşvik ederek, karşılıklı bir öz-yeterlilik gelişimi sağlayabilecekleri gibi; önceden belirledikleri hedefler sayesinde amaçlarını belirleyerek kişisel öz-yeterliliklerine de olumlu katkıda bulunabilirler. Özellikle lider ya da etkin pozisyonda yer alan bireylerin birlikte gerek iş gerekse dostluk, arkadaşlık, akrabalık v.b. bağlar ile birlikte olduğu bireylere cesaret verme ve teşvik etmeleri özgüven ve öz-yeterlilik inançlarını geliştirmelerinde onlara rehberlik edecektir (Zengin, 2007; Güner, 2016)

Modelleme ile bireyin başkalarının başarılı deneyimlerini kendisine model alması sağlanır. Bu yöntemle birey, bir iş ya da görevi başarıyla yerine getiren başka bir bireyi gözlemleyerek örnek alır. Genellikle bu tekniği, hemen hemen tüm bireyler bilinç dışı geliştirdikleri bir öğrenme süreci ile gerçekleştirmektedir. Bireyin bu yönde farkındalık seviyesi ne kadar yüksek ise o oranda öz-yeterlilik inancına katkı sağlayacaktır (Bandura, 1994; Güner, 2016).

Bireyin bir eyleme girdiğinde deneyimlediği heyecan, korku, stres, ağrı, acı, özgüven kaybı vb. psikolojik ve fiziksel durumuna ilişkin yanlış ya da eksik değerlendirmelerini azaltması, olumsuz duyguları üzerine bireysel öz yargılarını azaltmasını sağlayacağı gibi, olumlu duygular geliştirmesini ve öz-yeterlilik inancını güçlendirmesini sağlayacaktır (Bandura, 1997, 1999; Senemoğlu, 2002; Zengin, 2007; Güner, 2016).

Senemoğlu'na göre, öz-yeterlilik inancını güçlendirmek için öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim yapmaları, her öğrencinin niteliklerine uygun çok çeşitli etkinliklere yer vermeleri, işbirliğine dayalı öğretim yaklaşımlarını kullanmaları gerekmektedir (Senemoğlu, 2020).

Diğer kişilerin başarılı ya da başarısız deneyimleri bireyin aynı etkinliklerde başarılı olup olmayacağına ilişkin yargısını etkiler. Sosyal Öğrenme Kuramı'nın önemli bir bileşeni olan modelin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözleyerek öğrenme, öz-yeterlilik

inancının oluşumunda da karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar kendilerine benzer insanların zor durumlarla başa çıkmalarını gözlemleyerek kendilerinin de benzer becerilere sahip oldukları inancını geliştirebilir (Arseven, 2016). Bu noktada tarihten ve günümüzden benzer yaşantıları geçirmiş şahsiyetlerin modellenmesini sağlayacak etkinliklerin uygulanması gerekmektedir.

Sözel ikna ile yani bireyin bir etkinliğe ilişkin başarılı olup olamayacağına ilişkin teşvik, nasihatler bireyin özyeterlik inancını etkiler. Genellikle negatif ikna yoluyla öz yeterlik inancının zayıflatılması, pozitif ikna ile bu inançların güçlendirilmesinden daha kolay olmaktadır (Arseven, 2016).

Bireyin stres ya da kaygı düzeyi onun özyeterlik inancını etkiler. Psikolojik olarak rahat olan bireyin, bir işi başarı ile sonuçlandırma konusunda özyeterlik beklentisi de yüksek olacaktır Buna göre olumlu ruh halinin öz yeterlik inancını güçlendirdiği; depresyon ve umutsuzluk gibi olumsuz duyguların ise bireyin yeteneklerine olan inancını azalttığı söylenebilir. (Arseven, 2016).

Özetle öz-yeterlilik inancının desteklenmesi ile benlik algılarında ve duygusal durumlarında olumlu değişiklikler yaratarak işitme engelli kadın bireylerin engellilik durumlarının azaltılmasında olumlu etkileri olacaktır. Bu yönde drama gibi etkili bir yöntemle ve Hz. Muhammet (s.a.v)’in hayatından uygun somut örneklerle daha etkili ve kalıcı kazanımların gerçekleşmesi beklenebilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırma süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları ele alınacaktır.

3.1.Araştırma Modeli

Bu çalışma, karma araştırma desenine dayanmaktadır. Karma yöntem, araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler hem nitel veriler topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017). Önce nicel verileri toplamak için deneysel tasarım yapılmış hemen ardından araştırma problemine ilişkin nitel verileri elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve bunların birbirlerini besleme, destekleme veya farklılaşma durumlarına bakılmıştır. Bu yönüyle araştırma sıralı açıklayıcı karma desen olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür.

Nicel aşamada yarı deneysel desene geçmeden önce, ön uygulama için Tek Gruplu Ön-test ve Son-testli deneysel tasarım kullanılmıştır. Bu tasarımda bir grup, bir ön-test, bir müdahale ve bir son-test bulunur. Kontrol grubu ve rastlantısal atama bulunmaz. İki gruplu kontrol-deney grubu klasik tasarıma göre daha zayıf kabul edilse de, araştırma grubunun özellikler ve şartlar gereği araştırmalarda kullanılması önerilmektedir (Neuman, 2014). Sosyal bilim araştırmalarında değişkenler arasında nedensel ilişkileri test etmek için en güçlü yöntem deneysel yöntemdir. Deneysel araştırmalar araştırmacıya incelediği bağımsız değişkenlere müdahale ederek bağımlı değişken üzerindeki değişimleri mukayese etme imkânı verdiği için olgular arasında sebep-sonuç ilişkisini yorumlamak daha kolay yapılabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2023; Gürbüz & Şahin, 2014).

Asıl deneysel uygulamada deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Uygulama yapılacak kursta bir adet işitme engelli sınıfı bulunmaktadır. Sınıfta bulunan öğrenciler ikiye ayrılarak 6 deney 6 kontrol grubu olacak şekilde ayrılmıştır. Bu araştırma ön-test-son-test eşleştirilmiş kontrol gruplu modelde hazırlanmıştır. Yansız atama yapılmadan hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılmıştır. Eşleştirilen öğrenciler gruplarına seçkisiz atanmıştır.

Araştırma süreci ve deneysel işlem basamakları

Bu araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Ön-testler	Deneysel işlem	Son-testler
Deney	*Başarı testi	Dramaya dayalı öğretim etkinlikleri	*Başarı testi
	*GÖİÖ testi		*GÖİÖ testi
Kontrol	*Başarı testi	Geleneksel öğretim etkinlikleri	*Başarı testi
	*GÖİÖ testi		*GÖİÖ testi

(GÖİÖ) Genel Öz-yeterlilik İnanc Ölçeği

Tablodan hareketle bu çalışmada uygulanan istatistik formülleri şu şekilde takip edilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası hem başarı testi hem de öz-yeterlilik inancı ölçeği her iki grupta da (deney ve kontrol) olan ön test ve son test arasındaki fark ilişkisiz “t” testi ile test edilmiştir.

Deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol grubuna Kur’an kursu dersliğinde işaret dili kullanılarak kurs öğreticisi ve araştırmacı tarafından ön test kapsamında ölçekler uygulanmıştır. Her bir ölçeğin ilgili maddesi araştırmacı tarafından işaret dili ile açıklaması yapılarak katılımcıların ölçek maddelerini kendi algılarına göre doldurmaları sağlanmıştır.

Araştırmacı tarafından deney grubundaki işitme engel grubunda bulunan öğrencilere 4 hafta boyunca seçilen siyer dersi içerikleri drama yöntemi ile işlenmiştir. Verilen eğitim; kurs dersliğinde dörder saat süreyle haftada 1 gün olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda bulunan engelli kadın bireylere ise konular, bu 4 haftalık süreçte klasik anlatım yöntemi ile anlatılmıştır. 4. haftanın sonunda tekrar deney ve kontrol grubundaki katılımcılara son test kapsamında araştırmacı tarafından işaret dili kullanılarak ölçeklerin uygulanması sağlanmıştır. 4 Hafta boyunca hiçbir katılımcı devamsızlık yapmamıştır. Araştırmada verilen drama eğitimi, kurs öğreticisi ve araştırmacı tarafından ortak uygulanmıştır.

Araştırmanın nicel verileri, öğrencilere uygulanan ön-test–son-test ile elde edilmiştir. Eğitim araştırmalarında tam deneysel desenleri uygulamanın çok mümkün olmaması sebebiyle bu araştırmada yarı deneysel desenlerden eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu bağlamda biri deney, bir diğeri kontrol grubu olmak üzere sınıftaki iki grubu, deney öncesi ve sonrasında ‘Genel Öz-yeterlilik İnancı Ölçeği’ (GÖİÖ/EK-6) ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Ölçeğin kullanımı için gerekli yazışmalar yapılmıştır. Gönüllü katılımcılarla yürütülen ve kendilerine bilgilendirilmiş onam formu (EK-3) doldurtulan bu çalışmada, katılımcıların demografik özellikleri için ayrıca Kişisel Bilgi Formu (EK-4) verilmiştir. Araştırma için kurumlardan gerekli izinler alınmış olup (EK-1, EK-2), gerekli planlamalar yapıldıktan sonra deneysel uygulama 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde araştırmacı ve kurs öğreticisi tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada işlenecek konular, örnek etkinlikler, yararlanılacak kaynaklar, kullanılacak ölçme araçları, çalışma grubundaki öğrencilerin belirlenmesi vb. gibi hazırlıklar 2021-2022 eğitim-öğretim yılının Şubat-Mart aylarında yapılmıştır. Deneysel olarak tasarlanan araştırmanın uygulama bölümü ise 2022-2023 eğitim-öğretim yılının Kasım-Aralık aylarında, 4 hafta ve haftada 4 er saat olmak üzere gerçekleştirilmiştir. Dört haftada gerçekleştirilen bu süreye öğrencilere uygulanan ön-test ve son testler dâhil edilmemiştir.

Araştırmanın süreci başlamadan ve ön testler uygulanmadan önce deney grubu öğrencilerine yapılacak olan çalışmalar ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Ayrıca; öğrencilere dramaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile ilgili bilgiler verilmiş, öğrencilerin dramanın aşamaları konularında ısınma ve temel beceriler konusunda önceden bilgilenmeleri sağlanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ise; anlatım yöntemi uygulanmıştır. Anlatım yönteminin geleneksel yöntemler kapsamında incelenmesinin nedeni, bu yöntemlerin öğretmen merkezli olması ve öğrencilerin dinleyici konumunda olmasıdır.

Çalışma grubuna ön-test olarak şimdiye kadar gördükleri konulardan sorular sorularak aralarında seviye farkı olup olmadığını gösteren test uygulanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere ünite kazanımlarına yönelik olarak hazırlanan senaryolar doğrultusunda dersler işlenmiş ve bunun sonunda ise başarı testi uygulanmıştır.

Araştırmada, öğretim programında yer alan ve deneyde öğretim konusu yapılan kazanımlara yönelik olarak hazırlanan seviye ve başarı testleri veri toplama aracı olarak geliştirilmiştir. Nitel olarak ise öğrenme süreciyle ilgili olarak öğrencileri kişisel algı ve deneyimlerini ortaya çıkaran yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Genel öz-yeterlilik inanç boyutu ile ilgili olarak ise, öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarına yönelik “Genel Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu ’nda engelli yaşı, engel oranı, eğitim durumu, medeni durum, engel oluş zamanı ve kursa devam süresine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Deney grubundaki öğrencilere ünite kazanımlarına yönelik olarak hazırlanan ders tasarımı (EK-5) doğrultusunda dersler işlenmiş ve bunun sonunda ise başarı testi (EK-8) uygulanmıştır. Sonraki süreçlerde öğrencilerin kursa devam sorunları olduğu için kalıcılık testi uygulanamamıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubu öğrencileriyle öğrenme süreçleriyle ilgili olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna (EK-7) dayalı olarak görüşmeler yapılmış, gözlem notları alınmıştır. Araştırmada, öğretim programında yer alan ve deneyde öğretim konusu yapılan kazanımlara yönelik olarak hazırlanan başarı testi veri toplama aracı olarak geliştirilmiştir. Nitel olarak ise öğrenme süreciyle ilgili olarak öğrencileri kişisel algı ve deneyimlerini ortaya çıkaran yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Çalışma için siyer konuları seçilmiştir, çünkü; yapılan başka bir çalışmanın bulgularında, işitme engelli öğrencilerin inançla ilgili konuları anlamakta zorlanırken peygamberlerin hayatlarını ve kıssalarını daha çok sevdikleri görülmüştür. Bunun sebebi olarak da inanç konularının ağırlıklı olarak soyut, peygamber hayatlarının da ağırlıklı olarak somut içeriklere sahip olduğu kanaatine varılmıştır (Başkonak, 2019).

3.2. Çalışma Grubu

Malatya il müftülüğüne bağlı olarak hizmet veren ve işitme engelli kadınların eğitim aldığı Kur'an kursunda 12 kayıtlı işitme engelli kadın eğitim almaktadır. Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerin demografik özellikleri deney ve kontrol grubu olarak ayrı tablo şeklinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 2: Deney grubu katılımcılarının demografik özellikleri.

<i>İsim</i>	<i>Yaş</i>	<i>Medeni Hal</i>	<i>Çalışma Durumu</i>	<i>Eğitim Durumu</i>	<i>Kursa Devam Süresi</i>	<i>Engel Düzeyi</i>	<i>Engel Oluş Zamanı</i>
D1	57	Evli	Çalışmıyor	Okur yazar	2 yıl	Çok ileri	Dil öncesi
D2	50	Evli	Çalışmıyor	Okur yazar	1 yıl	Çok ileri	Dil öncesi
D3	49	Evli	Çalışmıyor	İlkokul	1 yıl	Çok ileri	Dil öncesi
D4	48	Evli	Çalışmıyor	İlkokul	1 yıl	İleri	Dil sonrası
D5	29	Evli	Çalışmıyor	İlkokul	5 ay	İleri	Dil sonrası
D6	19	Bekar	Çalışmıyor	Lise	5 ay	Çok ileri	Dil öncesi

Deney grubu olarak seçilen öğrencilerin 19-57 yaş arasında olduğu, dağılıma bakıldığında öğrencilerin çoğunun orta yaş aralığında, evli, çalışmayan ev hanımlarından oluştuğu görülmektedir. Engel düzeyleri ve engel oluş zamanlarına bakıldığında ise tamamına yakınının dil öncesi ve ileri düzeyde oldukları yani işaret dili ile iletişimlerini sürdürdükleri söylenebilir.

Tablo 3: Kontrol grubu katılımcılarının demografik özellikleri

<i>İsim</i>	<i>Yaş</i>	<i>Medeni Hal</i>	<i>Çalışma Durumu</i>	<i>Eğitim Durumu</i>	<i>Kursa Devam Süresi</i>	<i>Engel Düzeyi</i>	<i>Engel Oluş Zamanı</i>
K1	50	Evli	Çalışmıyor	Okur-yazar	2 yıl	Çok ileri	Dil öncesi
K2	48	Evli	Çalışmıyor	İlkokul	1 yıl	Çok ileri	Dil sonrası
K3	46	Evli	Çalışmıyor	İlkokul	2 yıl	Çok ileri	Dil sonrası
K4	42	Evli	Çalışmıyor	İlkokul	2 yıl	İleri	Dil öncesi
K5	34	Evli	Çalışmıyor	İlkokul	3 ay	İleri	Dil öncesi
K6	18	Bekar	Çalışmıyor	lise	1 yıl	Çok ileri	Dil öncesi

Kontrol grubu öğrenciler demografik özellikler açısından deney grubu ile benzer oldukları görülmüştür; çoğunun 17-57 orta yaş aralığında, evli, çalışmayan ev hanımlarından oluştuğu, engel düzeyleri ve engel oluş zamanlarına bakıldığında ise tamamına yakınının dil öncesi ve ileri düzeyde oldukları yâni işaret dili ile iletişimlerini sürdürme geldikleri söylenebilir.

3.3. Araştırma Süreci

Gerekli yazışmaların yapılmasının ardından kursların devam ettiği ikinci dönem içerisinde İstasyon Gençlik Merkezi Engelli Kur'an Kursunda çalışmalara başlanmıştır. Tasarlanan ders tasarımları iki hafta boyunca pilot uygulama ile öğrenci seviyesine uygunluğu ve programın eksik yönleri belirlenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Kurs idaresi ve kurs öğreticisi yapılan istişareler neticesinde Cuma günleri haftada dört ders saati uygulama yapmak üzere belirlenmiştir. Deneysel çalışma araştırmacı ve kurs öğreticisi tarafından gerçekleştirilmiştir. İlk hafta öğrencilere ön testler verilerek iki ders saatinde araştırmacı gözetiminde doldurmaları sağlanmıştır.

Hazırlanan programı uygulamaya başlamadan önce drama yöntemi, öz-yeterlilik kavramı ve ders içeriğinde geçen bazı kavramlar hakkında sunumlar yapılmıştır.

Her hafta konular, drama yöntemi ile klasik yöntem ayrı gruplara uygulanmış, süreç boyunca öğrenciler gözlemlenmiş her uygulama sonunda öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Başarı testi ile genel öz-yeterlilik inancı ölçeği derslerin başında ve en sonunda uygulanmış ve analizler yapılmıştır.

Drama senaryolarının oluşturulmasında dini olay ve kavramların öz-yeterlilik inancını içeren kavramlarla kesiştiği noktalar vurgulanmaya anlatımlarda öne çıkarılmaya çalışılarak bu iki parametrenin birbirini etkilemesi umulmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma sıralı açıklayıcı karma araştırmadır. Bu nedenle nicel veriler elde edildikten hemen sonra nitel veriler toplanmıştır. Bu başlıkta söz konusu verilerin elde edilmesinde kullanılan araçlardan bahsedilecektir.

3.4.1. Nicel veri toplama araçları

Araştırmada Genel Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği kullanılmıştır (EK-6). Ölçeğin orijinal formu 23 maddeden oluşmakta olup, Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkiye için geçerlilik güvenirlik çalışması, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılmıştır. Türkçeleştirilen GÖİÖ’ndeki madde sayısı 17’dir (Yıldırım & İlhan, 2010).

Ölçeğin işitme engelli bireylere uyarlanması geniş denek sayısı ve uyarlama prosedürü gerektiğinden ayrı bir çalışma konusu olarak görülmüş, bu çalışma kapsamında ölçek hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi yolu tercih edilmiştir. Ölçek maddeleri işaret diliyle tek tek ve basit olarak açıklanmış, anlayamadıkları ifadeler üzerinde durulmuştur.

3.4.1.1. Genel Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği (GÖİÖ) ve uygulanma süreci

Özgün ölçekte iki boyut kullanılmakta olup, bunlar; “Genel Öz-Yeterlilik” (açıklanan varyans %26,5, Cronbach alfa=0,86) ve “Sosyal Öz-Yeterlilik” (açıklanan varyans %8,5, Cronbach alfa=0,71) şeklindedir. Birinci boyutta yer alan maddeler özel ya da özgül bir davranışı tespiti yönelik olmadığı için bu faktöre “Genel Öz -Yeterlilik” başlığı konulmuştur. “Sosyal Öz-Yeterlilik” boyutu ise; sosyal durumlardaki yeterlilik beklentilerini ölçmeye yöneliktir.

Özgün haliyle 14 dereceli olan ölçeğin Sherer ve Adams (1983) tarafından geliştirilen sonraki hali beş dereceli likert tipi bir ölçeğe çevrilmiştir. Geliştirilmiş çalışmada ölçeğin “Sizi ne kadar tanımlıyor?” sorusuna beş dereceli olarak “hiç” ve “çok iyi” yanıtları arasında değişen (Hiç, Çok az, Yeterince, İyi, Çok iyi) yanıtların verilebildiği likert formatındaki hali kullanılmıştır. GÖİÖ’nde her sorunun puanı 1 ile 5 arasında değişmektedir. Ölçekteki 2., 4., 5., 6., 7., 10., 11., 12., 14., 16. ve 17. sorular (toplam on bir soru) ters puanlanmakta olup; 1., 3., 8., 9., 13. ve 15. sorular (toplam altı soru) düz puanlanmaktadır. Düz puanlamada; Hiç: 1 puan, Çok az: 2 puan, Yeterince: 3 puan, İyi: 4 puan ve Çok iyi: 5 puan alırken, ters puanlamada; Hiç: 5 puan, Çok az: 4 puan, Yeterince: 3 puan, İyi: 2 puan ve Çok iyi: 1 puan almaktadır. Ölçekte toplam puan 17 ile 85 arasında değişebilmekte, puanın artması Genel Öz-Yeterlilik İncancının arttığını göstermektedir.

İşitme engelli bireylerin okuduğunu anlama becerileri genel eğitimdeki diğer bireylere nazaran oldukça yetersiz olduğu bilinmektedir (DİB, 2021). Bu nedenle kolay ve kısa

cümleler tercih edilmiş, konu içeriği görsel materyallerle desteklenerek işlenmiştir. Ölçek işitme engellilere ilk kez uygulandığı için onların maddeleri anlama düzeyleri kontrol edilmiştir. Her bir madde örneklerle açıklanmıştır. İşitme engelli bireylerin her şeyi yapabilirim psikolojisinde oldukları gözlemlenmiş, bunun üzerine onlarla görüşme yapılmış, maddelerin açıklanması durumunda daha objektif cevaplar verdikleri gözlemlenerek, uygulamadan kaynaklanabilecek güvenilirlik sorunu en aza indirilmeye çalışılmıştır.

3.4.1.2. Başarı testi ve uygulanma süreci

Başarı testleri, bir bireyin ne öğrendiğini-mevcut performans düzeyini ölçmeyi amaçlarken (Best vd., 2017), belli bir programa dayalı öğretim sonunda öğrencilerin bilgi, kavrama ve anlayış yönünden gösterdikleri akademik gelişimi belirlemek amacı ile hazırlanan ve kullanılan testlerdir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Sürecin başında Kur'an kursları işitme engelliler özel öğretim programından öncelikle testin geliştirileceği üniteye, işlenecek konulara ve kazandırılması düşünülen kazanımlara karar verilmiştir. Ölçme değerlendirme sürecinde konu kadar tercih edilen test türü de oldukça önemlidir. Konuya ilişkin kazanımların ölçülmesi ancak geçerliği ve güvenilirliği uygun bir testle sağlıklı gerçekleştirilebilir. Başarıyı ölçmeye dönük yapılan çalışmalarda geçerli ve güvenilir testler oluşturulabilmesi için, kazanımların incelenmesi, her kazanıma uygun en az üç soru oluşturulması, uzman görüşü alınarak maddelerin düzenlenmesi, düzenlenmiş maddeler ile ön çalışma yapılması ve madde analizi ile teste son halini verme yolları izlenir (Akbulut & Çepni, 2013).

Taksonomi yaklaşımına uygun olarak hazırlanan test maddeleri konunun uzmanları tarafından incelenmiştir. Uzman grubun 5 ile 40 kişi arasında değişebileceği, fakat en az beş kişi olması öngörülmektedir (Yeşilyurt & Çapraz, 2018). Bu araştırmada uzman grup olarak bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, Türk işaret dili uzmanı, bir İslam tarihi alan uzmanı ve 2 din eğitimi bilimi alan uzmanı olmak üzere beş kişiden görüş alınmıştır. Test maddelerinin alanı kapsaması ve kazanımları ile uyumu değerlendirilerek testin yapı geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda bunun için uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen testin yapı geçerliğinin sağlanması için madde analizi yapılmıştır (Baykul, 2015).

Bu araştırma ile drama yönteminin başarıya etkisi sınanmak istendiğinden program amaçları doğrultusunda “siyer” öğrenme alanındaki belirlenen konuları 30 soruluk iki seçenekli başarı testi hazırlanmıştır. Bu sorular madde analizinden sonra sorulardan ayırt etme gücü, 20’nin altında olan veya programla uyuşmayan 22 soru testten çıkarılarak 10 soruluk başarı testi elde edilmiştir. Ön uygulamada testin katılımcılar tarafından ortalama 15 dakikada cevaplandığı görülmüştür. Soruların seçenekleri işitme engelli bireylerin özellikleri göz önüne alınarak doğru-yanlış olacak şekilde iki seçenekli olarak yapılandırılmıştır.

Tablo 4: Madde ayırt edicilik indeksi

Maddenin Ayırt Etme İndeksi	Maddenin Değerlendirmesi
0,40 ve daha büyük	Çok iyi bir madde
0,30–0,39 Oldukça iyi madde.	Yine de geliştirmek için üzerinde düşünülebilir.
0–20–0,29 Orta	Düzeltilmeye ve geliştirilmeye muhtaçtır.
0,19 ve daha küçük	Çok zayıf maddeler. Böyle maddeler, eğer düzeltmelerle geliştirilemiyorsa testten kesinlikle çıkarılmalıdır

Ayırt etme indeksi 0,40 ve daha büyük olan maddeler, ayırt etme gücü yüksek olan maddelerdir 0–20–0,39 arası ayırt etme indeksine sahip maddeler ayırt etme gücü orta, ayırt etme indeksi 0,19 ve daha küçük olan maddelerin ise ayırt etme gücü düşüktür (Tekin, 2000).

Tablo 5:Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Soru No	Maddenin güçlük derecesi	Maddenin ayırt etme gücü
1	.40	.34
2	.52	.40
3	.52	.36
4	.70	.80
5	.41	.57
6	.27	.41
7	.52	.34
8	.64	.41
9	.80	.34
10	.80	.34

Tablo 5’te başarı testine yapılan analiz sonuçları incelendiğinde; testteki maddelerin güçlüklerinin 0,27 ile 0,80 arasında değiştiği görülmektedir. Yani testte hem kolay hem de

güç maddeler yer almıştır. Testin ortalama güçlük derecesi 0.56 olup bu da oldukça yeterli bir orandır. Testteki maddelerin ayırt etme gücü incelendiğinde ise testteki maddelerin ayırt edicilik güçlerinin 0,34 ile 0,80 arasında değiştiği yani testin ayırt edicilik gücünün de yeterli bir seviyede olduğu görülmektedir.

Hazırlanan başarı testi ön-test ve son-test olarak sürecin başında ve sonunda uygulanmış, t-testi ile farklar ortaya konulmuştur.

3.4.2. Nitel veri toplama aracı

Araştırmada, araştırmanın verilerinin desteklenmesi ve derinleştirilmesi için deneysel tasarımın yanında nitel verilere de başvurulmuştur, bu kapsamda gözlem ve görüşme tekniği de kullanılarak karma araştırma yaklaşımı temele alınmıştır. Araştırmalarda sık kullanılan veri toplama araçlarından birisi de görüşmedir. Görüşmede amaç, araştırma konusu hakkında veri toplamaktır. Çok çeşitli görüşme türleri vardır. Yapılan sınıflandırmalara bakıldığında çoğu zaman görüşme üzerindeki kontrol düzeyine göre yapılan sınıflandırmanın kabul gördüğü anlaşılmaktadır (Gürbüz & Şahin, 2014). Görüşme süreçte kapalı kalan kısımları açığa çıkarmak, muhatapın düşüncelerini meydana getiren nedenleri tespit etmek, anlaşılmayan yerlerin düzeltilmesi açısından avantajlıdır. Görüşme soruları araştırma probleminin drama yönteminin öz-yeterlilik inancına etkisi boyutuna ilişkin olurken, ders kazanımlarına dönük olarak da dersin işleniş sürecine ilişkin öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkaracak şekilde tasarlanmıştır.

Araştırmada nitel veriler etkinlikler süreci sonunda her bir öğrenciye ayrı ayrı uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır (EK-7). Formda yer alan maddeler işaret dili ile katılımcılara açıklanmış ve onların verdikleri cevaplar not edilmiştir. Öğrencilerin kendisini rahat hissedeceği şekilde ve sorulara içtenlikle cevap vereceği bir ortam oluşturulmuştur. Soruların anlaşılır, cevaplanabilir ve yansız olmasına özen gösterilmiştir. Veriler kategori ve temalara ayrılarak analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin analizi

Bu araştırmada sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Buna göre önce deneysel tasarım ile nicel veriler elde edilmiş, etkinliğin hemen ardından görüşmeler yapılmış, veriler ayrı ayrı analiz edilmiş, birbirlerini destekleyen ya da ayrışan noktalar belirtilmiştir.

3.5.1. Nicel verilerin analizi

Araştırmada ilk olarak verilerin parametrik ya da non-parametrik istatistikler için uygun olup olmadığına normallik dağılımına, çarpıklık-basıklık (-1 - +1), ortalama, ortanca, mod, saçılım ve histogram grafiklerine ve grupların varyans bakılarak veri analizine başlanmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve veri setinin parametrik istatistikler için uygun olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için, normal dağılım gösteren testler için t-testi kullanılmıştır. Bu çerçevede bir grubun kendi içinde ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ölçmek için bağımlı örnekler t-testi ve iki bağımsız grubun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak için bağımsız örnekler t-testi ayrı ayrı kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının verilerine ait normal dağılım grafikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 6: Gruplara uygulanan testlerde elde edilen verilerin normallik testi sonuçları

Gruplara uygulanan testler	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney grubu ön-test	,302	6	,100	,775	6	,075
Kontrol grubu ön-test	,121	6	,200*	,983	6	,964
Deney grubu son-test	,309	6	,075	,864	6	,204
Kontrol grubu son-test	,185	6	,200*	,974	6	,918

Değişkenlerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk sonuçlarına, çarpıklık ve basıklık değerleri ile bu değerlerin standart hataya bölünmesi ile elde edilen sonuçlara bakılmıştır. Normallik testinde grup büyüklüğünün 50'den az olması durumunda Shapiro-Wilk, 50'den fazla olma durumunda ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılır (Büyüköztürk, 2007). Normallik değeri olarak standart kabul edilen $p < 0,05$ anlamlılık değeri baz alınmaktadır. P değeri 0,05'ten küçük olduğunda H0 hipotezi reddedilerek dağılımın normal olmadığı, p değeri 0,05'ten büyük olduğunda ise H0 hipotezi kabul edilerek dağılımın normal olduğu yorumu yapılır (Durmuş vd., 2012). Tablo 6'a bakıldığında anlamlılık değerlerinin tüm testlerde $p < 0,05$

olduğu, yani dağılımın normal olduğu; bunun yanında çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değer taşıdıkları, aynı zamanda bu değerlerin standart hataya bölünmesi ile elde edilen değerlerin -1,96 ile +1,96 arasında olduğu görülmüştür. Buradan hareketle verilerin normal dağılım gösterdiği, varyansların homojen olduğu dolayısıyla veri setinin parametrik istatistikler için uygun olduğu belirlenmiştir.

3.5.2. Nitel verilerin analizi

Nitel verilerin analiz sonucunda ortaya çıkan tema ve alt temalara ait tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 7: Tema ve alt temalar

DRAMA	ÖZ-YETERLİLİK
Farklı	Heyecan
Heyecanlı	Özgüven
Etkili	Sabır
Eğlenceli	İmtihan

Nitel veri analizi olarak, öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar drama yöntemi ve öz-yeterlilik inancı temaları altında kodlamalar yapılmıştır. Kodlama nitel araştırmaların en önemli aşamalarından biridir ve metinleri küçük birimlere ayırmayı, her bir birime etiketler atamayı ve oluşturulan kodların belli bazı temalar altında gruplandırmayı içermektedir (Creswell, 2013). Kodlama sürecinde araştırmacının beklentilerini ve müdahalesini en aza indirmek adına önceden bir kod listesi oluşturulmamış, eksen ve seçici kodlama yoluyla kodlar metinden hareketle oluşturulmuştur. Buna göre araştırmanın çerçevesi dikkate alınarak kodlar bağlama uygun kategoriler altında birleştirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ele alınacaktır. Bu kapsamda ilk olarak araştırmanın nicel bulgularına, sonra ise nitel bulgulara yer verilecektir.

4.1. Nicel bulgular

Bu çalışmanın temel problem ve amaçları doğrultusunda nicel ve nitel veriler sıralı zamanlı olarak elde edilmiş, ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu çerçeveye bağlı olarak bulgular ayrıştırılarak sunulacaktır. Bu bölümde nicel bulgulara ait ortalamalardan elde edilen verilere ve çalışma grubunun değişkenlere ait karşılaştırmalı değerlendirmelerine yer verilecektir.

Nicel araştırma sorularına ilişkin bulgular:

1. Deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları arasında öz-yeterlilik inancı bakımından farklılık var mıdır?

Veriler bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8: Deney ve kontrol gruplarının ön-test toplam ve üç boyuta ait ortalamalara ilişkin bağımsız örneklem t-testi

GÖİÖ	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	sd	t	P
TOPLAM	Deney ön-test	6	2,5196	,05783	,02361	-2,924	,150
	Kontrol ön-test	6	2,6863	,12707	05188	-2,929	,220
BAŞLAMA	Deney ön-test	6	2,6190	,03012	,07377	-,582	,574
	Kontrol ön-test	6	2,6905	,11905	,29161	-,582	,583
ISRAR	Deney ön-test	6	2,5000	,14272	,34960	-,349	,734
	Kontrol ön-test	6	2,5556	,07027	,17213	-,349	,737
YILMAMA	Deney ön-test	6	2,4167	,05270	,12910	-1,677	,124
	Kontrol ön-test	6	2,6667	,13944	,34157	-1,677	,141

Tablo 8’de görüldüğü gibi iki grubun aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$)=2.5196 ve ($\bar{x}$)=2.7 birbirine yakındır. Ölçüm puanları karşılaştırıldığında $t = -2,924$ ve $p = ,150$; $p > 0,05$ olduğundan, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının öz-yeterlilik inancı bakımından birbirine denk olduğunu söylemek mümkündür. Ölçeğin üç alt boyutuna ilişkin veriler

karşılaştırıldığında ortalamaların birbirine yakın olduğu, P değerinin ise bütün alt ölçeklerde $p>0,05$ şeklinde olması dolayısıyla alt ölçekler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır.

2. Kontrol grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında genel öz-yeterlilik inancı bakımından farklılık var mıdır?

Kontrol grubunun GÖİÖ'nden deney öncesi ve sonrası aldıkları puanlara ilişkin bulgular bağımlı gruplar t-testi ile değerlendirilmiştir. Bulgulara ilişkin veriler aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 9: Kontrol grubunun ön-test son-test ortalamalarına ilişkin bağımlı örneklem t- testi

GÖİÖ	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	sd	t	P
TOPLAM	Kontrol ön-test	6	2,6863	,05188	,12707	-2,000	,102
	Kontrol son-test	6	2,7255	,04205	,10301		
BAŞLAMA	Kontrol ön-test	6	2,6905	,11905	,29161	-2,022	,099
	Kontrol son-test	6	2,8000	,10328	,25298		
ISRAR	Kontrol ön-test	6	2,5556	,07027	,17213	1,000	,363
	Kontrol son-test	6	2,5000	,07454	,18257		
YILMAMA	Kontrol ön-test	6	2,6667	,13944	,34157	-1,000	,363
	Kontrol son-test	6	2,7083	,11932	,29226		

Tablo 9'da kontrol grubunun ön-test ve son-test ortalamalarına bakıldığında ön-test ortalamasının $\bar{x}= 2,68$, son-test ortalamasının $\bar{x}= 2,70$ olduğu görülmektedir. İki ölçümün verileri karşılaştırıldığında $t= -2,000$ ve p değerinin (0,102) 0,05'ten büyük olduğunu, bu nedenle de iki ölçüm arasında anlamlı farklılığın olmadığını söylemek mümkündür. Alt ölçeklere ait ölçümler göz önüne alındığında ise iki ölçüm arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı anlaşılmaktadır.

3. Deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında genel öz-yeterlilik inancı bakımından farklılık var mıdır?

Deney grubunun GÖİÖ'den deney öncesi ve sonrası aldıkları puanlara ilişkin bulgular bağımlı gruplar t-testi ile değerlendirilmiştir. Bulgulara ilişkin veriler aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 10: Deney grubunun ön-test son-test ortalamalarına ilişkin bağımlı örneklem t- testi

GÖİÖ	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	sd	t	P
TOPLAM	Deney ön-test	6	2,5196	,02361	,05783	-12,671	,000
	Deney son-test	6	3,5196	,06693	,16393		
BAŞLAMA	Deney ön-test	6	2,6190	,03012	,07377	-16,772	,000
	Deney son-test	6	3,4500	,05000	,12247		
ISRAR	Deney ön-test	6	2,5000	,14272	,34960	-3,503	,017
	Deney son-test	6	3,5000	,18758	,45947		
YILMAMA	Deney ön-test	6	2,4167	,05270	,12910	-5,096	,004
	Deney son-test	6	3,7083	,22746	,55715		

Tablo 10'da deney grubunun ön-test ve son-test ortalamalarına bakıldığında ön-test ortalamasının $\bar{x} = 2,52$, son-test ortalamasının $\bar{x} = 3,52$ olduğu görülmektedir. Drama yöntemi uygulaması öncesi ve sonrası veriler karşılaştırıldığında $t = -12,671$ ve p değerinin (0,000) 0,05'ten küçük olduğu, bu nedenle de iki ölçüm arasında anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubunun alt ölçeklerinin ön-test son-test sonuçları göz önüne alındığında ise başlama ($p = 0,000$), ısrar ($p = 0,017$) ve yılmama ($p = 0,004$) alt ölçeklerinde iki ölçüm arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

4. Deney ve kontrol gruplarının son-test sonuçları arasında genel öz-yeterlilik inancı bakımından farklılık var mıdır?

İşlem sonrasında deney ve kontrol gruplarına genel öz-yeterlilik inancı ölçeği verilmiştir. Veriler bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 11: Deney ve kontrol gruplarının son-test toplam ve dört alt boyutuna ait ortalamalara ilişkin bağımsız örneklem t-testi

GÖİÖ	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	sd	t	P
TOPLAM	Kontrol son-test	6	2,5196	,02361	,05783	-12,671	,000
	Deney son-test	6	3,5196	,06693	,16393		
BAŞLAMA	Kontrol son-test	6	2,6190	,03012	,07377	-16,772	,000
	Deney son-test	6	3,4500	,05000	,12247		
ISRAR	Kontrol son-test	6	2,5000	,14272	,34960	-3,503	,017
	Deney son-test	6	3,5000	,18758	,45947		
YILMAMA	Kontrol son-test	6	2,4167	,05270	,12910	-5,096	,004
	Deney son-test	6	3,7083	,22746	,55715		

İşlem sonrasında iki grubun son-test ortalamalarına bakıldığında deney grubunun son-test ortalamasının $\bar{x} = 3,51$, kontrol grubunun son-test ortalamasının ise $\bar{x} = 2,52$ olduğu görülmektedir. İki grubun verileri karşılaştırıldığında $t = -12,671$ ve p değerinin (0,000) yani 0,05'ten küçük olduğu anlaşılmaktadır. Bu veriler ışığında deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğunu deney grubuna uygulanan yöntemin kontrol grubuyla kıyaslandığında anlamlı bir fark oluşturduğunu söyleyebiliriz. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin veriler karşılaştırıldığında, başlama ($p = 0,000$), ısrar ($p = 0,017$) ve yılmama ($p = 0,0004$) alt ölçeklerinde $p > 0,05$ anlamlılık değerine göre ölçümler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının başarı testi ortalamalarına ilişkin veriler bağımsız örneklem t-testi ile test edilmiştir ve bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Deney ve kontrol gruplarının başarı testi ortalamalara ilişkin bağımsız örneklem t-testi

	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	sd	t	P
Pair 1	Deney grubu başarı ön-testi	6	,4667	,04944	,12111	-5,839	,002
	Deney grubu başarı son-testi	6	,7167	,06009	,14720		
Pair 2	Kontrol grubu başarı ön-testi	6	,5167	,04773	,11690	,500	,638
	Kontrol grubu başarı son-testi	6	,4833	,07032	,17224		
Pair 3	Deney grubu başarı son-testi	6	,7167	,06009	,14720	3,070	,028
	Kontrol grubu başarı son-testi	6	,4833	,07032	,17224		
Pair 4	Deney grubu başarı ön-testi	6	,4667	,04944	,12111	-1,464	,203
	Kontrol grubu başarı ön-testi	6	,5167	,04773	,11690		

5. Deney grubu başarı ön-test/son-test sonuçları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 12’de deney grubu ve kontrol grubuna yapılan ön-test ile iki grup arasında akademik başarı bakımından anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır; görüldüğü gibi deney grubunun ortalaması $\bar{x} = 0,47$ iken, kontrol grubunun ortalaması $\bar{x} = 0,52$ ’dir. Ön test puanları gruba (deney grubu ve kontrol grubu) göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t(-1,5)=0,203$). Bu bulgu her iki grubun deney öncesi ön bilgilerinin denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

6. Kontrol grubu başarı ön-test/son-test sonuçları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 12’de kontrol grubu ön-test ve son-test puanları arasında da anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t(0,5)=0,64$; $p>0.05$). Diğer bir değişle klasik anlatım yöntemi kontrol grubunda akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır.

7. Deney ve kontrol grubu başarı son-test sonuçları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 12’de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu başarı son-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(-5,8)=0,002$; $p<0.05$).

8. Deney ve kontrol grubu başarı ön-test sonuçları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 12’de gerek deney grubu ön-test ve son-test puanları ($t(-5,8)=0,002$; $p<0.05$) gerekse deney ve kontrol grupları son-testlerinin puanları ($t(3,07)=0,03$; $p<0.05$) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu da uygulanan drama yönteminin işitme engelli kadınların işlenen konu kazanımlarını elde etmelerinde klasik yöntemle göre olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2. Nitel bulgular

Çalışmanın nitel bulguları katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan veriler, araştırmacının gözlemleri ve öğrenci görüşme formlarından elde edilmiştir. Elde edilen veriler kategoriler ve temalar aracılığıyla tasnif edilmiş, sadeleştirilmiş ve sistematik hale getirilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin, drama yöntemi hakkında duygu ve düşüncelerini ortaya koymak ve deney grubu öğrencilerine göre drama etkinliğinin öz-yeterlilik inançlarına etkisini görebilmek amacıyla sorulan sorulara alınan cevaplar analiz edilmiştir. Deney grubuyla yapılan oturumlar sonunda gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen veriler kodlanarak kategorilere ayrılmış ve belli tema ve alt temalar altında birleştirilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar iki ana kategori altında 4'er tema olarak belirlenmiştir. Bu kategorilerden birisi olan drama; farklı, heyecanlı, etkili, eğlenceli temalarından oluşmaktadır. Öz-yeterlilik ikinci kategoriye oluştururken temalar ise, heyecan, özgüven, sabır ve imtihan kavramlarından oluşmuştur. Bu temalar ve frekansları aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13: Nitel bulgulara ilişkin temalar ve alt temalar

DRAMA		ÖZYETERLİLİK	
Tema	Sayı	Tema	Sayı
Farklı	6	İmtihan	6
Heyecanlı	5	Özgüven	4
Eğlenceli	5	Sabır	5
Etkili	3	Güçlü hissetme	2

Nitel araştırma sorularına ilişkin bulgular:

9. Deney grubu öğrencilerinin, drama yöntemi hakkında duygu ve düşünceleri nelerdir?

“Katılmış olduğunuz drama etkinlikleri size neler hissettirdi ve sizi nasıl etkiledi” şeklindeki soruya deney grubu öğrencileri aşağıdaki şekilde cevaplamışlardır:

Farklı

K1: *Daha önce böyle bir ders yapmamıştık. Önce çekindim, utandım, heyecanlandım. Çok farklı ve eğlenceli.*

K3: *Değişik, farklı.*

K4: *İlk kez böyle bir şey yapıyorum. Tv’de tiyatro gibi.*

K6: *Bu yaşımda bunu da yaptım, çok güzeldi, eğlendim.*

K2: *Oynarken kendimi o zamanda gibi hissettim çok farklı oldu.*

K8: Daha iyi anladım, dersten farklı.

Heyecanlı

K5: Önce çok heyecanlandım, sonra alıştım.

K9: Çok heyecanlandım hatta bazen ellerim titredi

K5: Drama yaparken kalbim çok çarptı heyecanlandım.

K3: Hocamız bize çok yardımcı oldu çünkü oynarken heyecanlandım bazı şeyleri unuttum ama çok etkilendim”

K7: Tiyatro yapmak heyecanlıymış.

Eğlenceli

K1: Drama yaparken çok güldüm gözümde yaş geldi eğlenceliydi

K6: Hocam ben ilk kez yaptım ama çok eğlendim bir daha yapmak isterim, bu yaşında bunu da yaptım, çok güzeldi, eğlendim.

K10: Ben yaşlıyım ilk kez yaptım ama çok eğlendim hem de heyecanlandım.

K3: Arkadaşlarıma çok güldüm kendimde çok güldüm eğlendim.

Etkili

K2: Drama yaparken ağlayasım geldi o zamanlarda gibi hissettim çok etkilendim.

K7: Hayalimde de canlandırdım daha iyi anladım dersi, faydalıydı.

K5: Yaparken utandım ama o kişi gibi hissettim kendimi daha iyi anladım.

Katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan drama yönteminin klasik öğretim yöntemlerinden farklı etkileri olduğunu, yöntemi farklı, heyecanlı, eğlenceli ve etkili bulduklarını gösteren ifadeleri olmuştur.

10. Deney grubu öğrencilerine göre drama etkinliğinin öz-yeterlilik inançlarına etkisi olmuş mudur?

“Katıldığınız etkinlikler sonunda, bazı şeyleri ‘yapabilirim, başarabilirim, daha güçlü hissediyorum’ gibi hisler oluştu mu?” şeklindeki soruya deney grubu öğrencileri aşağıdaki şekilde cevaplamışlardır:

İmtihan

K1: O insanların yasadıkları zorlukların aslında bir sınav olduğunu gördüm.

K8: Hayatta başımıza çok şey gelebilir, Allah imtihan ediyor.

K4: İsyan etmemeden sabırla ibadetlerimizi yapmalıyız.

K3: *O zamanlar çok zorluk yaşamışlar onu hissettim anladım, ama hepsi imtihanmış.*

K9: *Hocam yaparken çok korktum çok heyecanlandım kendim onlar gibiydi sanki bende yaşadım sonra her şeyi başardım.*

K2: *Onlar daha zorluk çekmişler, bunlar boşuna değilmiş, bende düşündüm kendi sorunlarımı halledebilirim dedim.*

Öğrenciler drama olarak sergiledikleri senaryolardan, siyer konularından etkilenerik, aslında yaşanan zorlukların boşuna olmadığı, bir amacının olduğu, Allah'ın kullarını zorluklarla imtihan ettiğini çağrıştıran ifadelerde bulunmuşlardır.

Özgüven

K5: *Arkadaşlarımdan çok utandım önce ama sonra kendime güvenim geldi.*

K7: *Kendimi oyuncu gibi hissettim ve bir daha yapmak istedim yetenekliymişim.*

K6: *Hocam çok zordu ama kendime güvenim geldi.*

K10: *Başaramam diye korktum tekrar tekrar denedim arkadaşlarımdan çekindim ama sonunda başardım.*

K1: *O insanların yasadıkları zorlukları görünce bende yapabilirim dedim.*

K8: *Drama yaparken çok zordu ama yaptım.*

K4: *Hocam bana yardım etti, şimdiki problemlerimi düşündüm, yapabilirim dedim.*

Drama yönteminin diğer bir etkisi de öğrencilerin kendilerine olan güvenini artırmış olmasıdır. Drama etkinliğine katılmaktan çekindikleri halde daha sonra yapabilecekleri başarabilecekleri duygusuna sahip oldukları, daha cesaretle işbirliği yaparak zevkle katılım sağladıkları görülmüştür.

Sabır

K5: *Biz aslında çok zorluk yaşamıyor muyuz, daha sabırlı olmam gerektiğini anladım.*

K8: *Hocam tiyatro yaparken ezberlemem zor oldu ama yaptım çok tekrar ettim sonra aileme anlattım kendime güvenim geldi sabrettim.*

K9: *Bu dünyada her şey geçiciymiş onlar da zorlanmışlar ama yapmışlar bende sabredersem yapabilirim.*

K1: *Tiyatro yapmak istememiştim korkmuştum ama pes etmedim dersimi anlamama yardımcı oldu.*

K3: *Tiyatro yaparken çok şaşırdım hep tekrar yaptım vazgeçmedim sonra sabredince başardım.*

Öğrenciler hem drama etkinliğine katılım konusunda sabırlı olmaktan hem de drama içeriğinden hareketle sabırlı olunması gerektiğinden bahsetmektedirler. Her iki durumda da öz-yeterlilik inancının desteklenmesi anlamında olumlu etkilerin yaşandığı söylenebilir.

Güçlü hissetme

K3: *Çok değışik geldi ilk kez oynadım ama yaptım kendimi çok iyi hissettim onlar gibi güçlendim.*

K7: *Kendime güvendim tiyatrocı olabilirmişim keşke derslerimiz hep böyle olsa, istediğim zaman yapabilirmişim, bunun farkına vardım.*

Drama etkinliklerinin kendilerini güçlü hissetmelerini sağladığı, başarma fırsatı yaratarak bir işi başarabilecekleri hissini kazandırdığını belirten öğrenciler bulunmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Engellilik dolaylı ya da doğrudan bir şekilde hayatımızı etkileyen bir olgudur. İşitme engelleri ise topluma uyumları açısından engelliler arasında daha da dezavantajlı grubu oluştururken, kadın işitme engelli bireyler kadınlığın toplumsal algısı nedeniyle çoklu dezavantajlılık durumu yaşamaktadırlar. Bu gerçek onların toplumsal uyumlarının sağlanması ve engellilik düzeylerinin azaltılması, resmi politikaların hazırlanması, toplumsal sorumlulukların yerine getirilmesi yanında akademik çalışmaların ilgi alanına girmesini de zorunlu hale getirmektedir. Kuramsal yaklaşımlardan sosyal modele göre engellilik algısının azaltılması için toplumsal uyumun kolaylaştırılması gerekmektedir ve bunun önemli dinamiklerinden birinin de öz-yeterlilik inancının desteklenmesi olarak görülmektedir. Öz-yeterlilik inancı uygun eğitim ortamlarında kazandırılabilir. Klasik eğitim/öğretim yöntem ve yaklaşımları öğreneni nesne olarak kabul edip pasifleştirdiği için öz-yeterlilik inancı gibi kazanımları sağlamada yetersiz kalmaktadır. Bu aşamada öğrenciyi aktif hale getirecek ve bilgi yanında sosyal beceriler de kazandıracak öğretim yöntemlerinin devreye girmesi gerekmektedir. Drama yöntemi literatürde öğrencinin aktif öğrenmesi yanında sosyal becerileri kazandıran, öğrenmeleri eğlenceli ve daha kalıcı hale getiren yöntemlerin başında zikredilmektedir.

İşitme engelli kadınların eğitim aldığı ve sosyalleştiği yaygın eğitim kurumların başında Kur'an kursları gelmektedir. Kur'an kursları yaygın din eğitimi kurumu olarak işitme engelli kadınlara Kur'an okumayı ve bazı dini bilgileri kazandırmak yanında onların sosyalleşmesini sağlayacak ortamlar sağlamaktadır. Söz konusu ortamlar engelli bireylerin engellilik düzeylerini azaltmak adına birçok değişkeni bir arada bulundurmaktadır. Bu önemli fırsatın farkına vararak onlara sunulan hizmetlerin daha spesifik ve profesyonel olması için akademik çalışmalarla gerekli verilerin alana kazandırılması gerekmektedir.

Böyle bir zarureten doğan bu araştırmadan elde edilen bulguları genel olarak değerlendirdiğimizde, drama yönteminin Kur'an kursu öğretim programı kazanımlarının işitme engelli kadın öğrencilerde gerçekleşme düzeyini ve onların öz-yeterlilik inançlarını etkilemede olumlu yönde anlamlı bir farklılık ortaya koyduğunu söyleyebiliriz. Nicel/deneysel tasarım ile elde edilen veriler öğrencilerin uygulanan etkinliklerle ilgili öznel kanaatleri ile desteklenmiş olduğu görülmüştür.

Araştırmanın deneysel uygulama aşaması açısından sonuçlara baktığımızda, işitme engelli kadınların genel öz-yeterlilik ile alt boyutları olan başlama, yılmama ve ısrar düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan işitme engelli kadın öğrencilerin zor ve güç işlere başlama ve başarısızlığa karşı mücadele gücü ile yeteneklerine karşı inancı ve hedeflenen işi sürdürme kararlılığı orta düzeyde olduğu tespit edilerek deneysel uygulamalara başlanmıştır. Aynı ölçeğin veri toplama aracı olarak kullanıldığı başka bir araştırmada da benzer sonuçlara rastlanmıştır; engelli bireylerin genel öz-yeterlilik ile başlama, yılmama ve ısrar alt boyutlarının “orta” düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır, engelli bireylerin öz-yeterlilik düzeyi ile cinsiyet, yaş, engel durumu, eğitim durumu, medeni durum, meslek değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Güner, 2016).

Deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları arasında ve kontrol grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında genel öz-yeterlilik inancı ve ders başarısı bakımından bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle deney öncesinde drama uygulaması ile klasik ders uygulaması yapılan grupların genel öz-yeterlilik inancı ve ders başarısı açısından birbirlerine benzer oldukları, kontrol grubunda ise klasik ders uygulamasından hem öncesinde hem de sonrasında söz konusu ölçümlerde anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Bunlara mukabil olarak deney grubunun ön-test ile son-test sonuçları arasında ve yine deney grubu ile kontrol grubu son-testler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu da drama yönteminin işitme engelli kadınlara genel öz-yeterlilik inancı kazandırılmasında ve ders başarılarında olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Araştırmanın nitel boyutunda deney grubu öğrencilerle yapılan görüşmelerle elde edilen verilerin nicel verilerle örtüştüğü ve onları desteklediği görülmüştür. Öğrenciler hem genel öz-yeterlilik inancı bağlamında sorulan sorulara hem de drama yöntemine ilişkin sorulara tamamen olumlu düzeyde cevap vermişlerdir. Öğrencilerin drama yöntemi hakkındaki düşünceleri ‘farklı’, ‘heyecanlı’, ‘eğlenceli’ ve ‘etkili’ olma şeklinde dört kavramla kodlanmıştır. Öğrencilerin hepsi uygulamayı farklı, çok heyecanlı ve eğlenceli, yarısı da etkili bulduklarını ifade etmişlerdir. Genel öz-yeterlilik inanç kazanımını içerebilecek ifadeler dört kavram ile kodlanmıştır; ‘imtihan’, ‘sabır’, ‘özgüven’ ve ‘güçlü hissetme’. Öğrencilerin cevaplarında uygulama içeriklerinden, “başımıza gelen iyi ya da kötü durumlar dünya hayatında birer

imtihandır, yılmamak sabretmek gerekir. Bu süreçte kendimize güvenmeliyiz ve gücümüzün farkına varmalıyız” şeklinde ortak mesajlar çıkardıkları anlaşılmaktadır.

Literatürde doğrudan işitme engelli kadınların din eğitimi bağlamında drama, öz-yeterlilik inancı ders kazanımları ile ilgili deneysel bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak bu araştırma ile aynı hedef kitleye eş zamanlı olarak yapılan “ Çizgi Roman Tekniğinin İşitme Engelli Bireylerde Kıssa Öğretimine Etkisi” başlıklı çalışmada işitme engelli Kur’an kursu öğrencilerinin kıssayı öğrenmede çizgi roman üzerinden anlatımın, klasik yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Acar, 2024). Araştırmamıza en yakın konuları içeren diğer bir çalışma da 2004 yılında yapılmış ve yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, 10-12 yaş arası işitme engelli çocukların, genel olarak sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli bir faktör olduğu, öncelikli olarak kendisini tanıtmaya ve teşekkür etme davranışlarının kazandırıldığı görülmüştür (Akfırat, 2004). İşitme engelli bireylere yönelik düzenlenen dans etkinliklerinin onların öz-yeterliliklerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir (Göbel, 2018). Coğrafya dersinde aktif öğrenme modeline göre hazırlanan ortamda işitme engelli öğrencilerin daha başarılı oldukları, derse karşı ilgi, istek ve motivasyonlarında olumlu gelişimler gözlenmiştir (Satılmış, 2010).

Görüldüğü üzere İEB’lerin eğitimi üzerine yapılan çalışmalar olumlu sonuçlar vermektedir. Bu açıdan bakıldığında bu bireylerin eğitime açık oldukları, onlara farklı yöntemlerle hazırlanacak olan eğitim fırsatlarını değerlendirmeye hazır oldukları söylenebilir. Kaldı ki öğrenme süreçleri noktasında gerekli zihinsel donanıma sahiptirler ve işitme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri tercihinde çeşitlilik olduğunu belirlemiştir (Aslan, 2013). Ancak işitme engelli kadınların sosyal zekalarının erkeklere göre daha zayıf olduğu, kadınların, erkeklere göre çevre ile ilişkilerinde daha çekingen olduklarını (Avcı vd., 2020), duygularını ifade etmede zorlandıklarını (Çelik & Var, 2021), benlik algılarının işiten bireylere göre çok daha olumsuz olduğunu (Ersek, 1992), işitme engelli bireylerin öz-yeterlilik düzeyleri ortopedik, görme ve süregen engelli bireylerden daha düşük bulunması, iletişim kanallarının ve eğitim-öğretim imkânlarının diğer engel gruplarına kıyasla sınırlı olması, kendilerini yeterince ifade edememesi, yaşadıkları duygusal bozukluk ve iletişimdeki yetersizlikleri onları yalnızlaştırmasını (Güner, 2016) göz önüne alırsak, eğitim fırsatları hazırlamada onlara pozitif ayırimcılık yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Çalışmamızın eksik yönleri olarak şu hususları belirtmek gerekir: 1. İşitme engellilere yönelik öz-yeterlilik gibi spesifik konularda özellikle geliştirilmiş ölçek geliştirme çalışmaları bulunmamaktadır. Katılımcıların ölçek maddelerini anlayamama sorununu en aza indirmek için mevcut öz-yeterlilik inancı ölçeği katılımcılara basitleştirilecek işaret dili yoluyla anlatılmaya çalışılmıştır, 2. İşitme engelli kadınlar üzerine yapılan çalışmaların, özellikle de onların din eğitimi alanında olanların yok denecek kadar az olması çalışmamızın sonuçlarını tartışmasını zorlaştırmıştır, 3. Çalışmanın pandemi ve sonrasında Kahramanmaraş depremi dönemlerine denk gelmesi hem aynı katılımcıların belirli zamanlarda etkinliklere katılmasını zorlaştırmış hem de başarı testinin kalıcılık boyutunun yapılmasını olanaksız kılmıştır.

Bir şekilde din eğitimi almış olan işitme engelli öğrenciler sorunlarına ve sorunlarını çözerken dua ibadet ve Allah'a duyulan güven gibi dini başa çıkma yollarına başvurumaktadırlar (Kayacı, 2023). Çalışmamızda da Hz. Peygamberin karşılaştığı zorluklar üzerinden, Allah'a güvenmek, imtihan, tevekkül, kendine güvenmek gibi kavramlar öz-yeterlilik inancı ile bağlantı kurulmuş ve öğrencilerin bunlardan olumlu yönde etkilendikleri görülmüştür.

Bu sonuçlardan hareketle bazı öneriler sunulabilir;

1. Kur'an kurslarında işitme engelli kadınlara yönelik öğretim ortam ve uygulamaları zenginleştirilmelidir.

2. Kur'an kursu öğretim programlarına işitme engelli kadınların topluma uyumunu sağlayacak olumlu benlik algılarını destekleyici öz-yeterlilik, özgüven, iletişim gibi becerilerin kazandırılmasına dönük konular eklenmelidir.

3. İşitme engelli kadınların öz-yeterlilik inançlarını güçlendirmeye yönelik dini konulara entegre edilmiş ders tasarımları üretilmelidir,

4. Hem uygulama alanında hem de akademik düzeyde TİD'nin bilinmemesi işitme engelli bireylerin her alanda ihmal edilmesine neden olmaktadır. İlahiyat eğitimi kapsamında TİD'ni bilen uzman din eğitimcileri yetiştirilmelidir. İlahiyat fakülteleri bünyesinde özel eğitimde din eğitimi çalışmaları desteklenmelidir.

5. Drama yönteminin işitme engelli bireyler için hazırlanmış öğretim programının diğer konularında da uygulanabilirliği üzerine çalışmalar yapılmalıdır,

6. İşitme engelli kadınların öz-yeterlilikleri konusunda olduğu gibi onları destekleyici akademik çalışmaların sayısı artırılmalı, akademisyenler bu yönde teşvik edilmelidir,

7. Çalışmamızda veri toplama aracı olarak kullanılan GÖİÖ'nin işitme engelli bireylerde uygulamasında güçlüklerle karşılaşmış, ifadeler işaret diliyle basitleştirilmeye çalışılmıştır. Öz-yeterlilik gibi diğer konularda da ölçek geliştirme ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları ayrıca yapılmalıdır. İşitme engellilerin kelime hazineleri oldukça yetersiz olduğundan ölçek sorularını cevaplandırmalarında güçlükler yaşanmıştır. Bu sorunu aşmak adına katılımcılara soruları açıklamak ve aynı anlama gelecek şekilde basitleştirmek sağlıklı veri elde etmek için yararlı olacaktır

8. İEB'lere yönelik drama yanında diğer aktif yöntemlerin uygulandığı ders tasarımları geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acar, A. P. G. (2024). *Çizgi Roman Tekniğinin İşitme Engelli Bireylerde Kıssa Öğretimine Etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Adıgüzel, Ö. (2008). Türkiye’de Eğitimde Yaratıcı Dramanın Yakın Tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 7-50.
- Adıgüzel, Ö. (2016). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-31.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde Yaratıcı Drama* (5. bs). Yapı Kredi Yayınları.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2022). *Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni*.
https://www.aile.gov.tr/media/135432/eyhgm_istatistik_bulteni_ocak_22.pdf
- Ak, İ. S., Aksaç, G. T., & Akdağ, A. Ş. (2014). *Türkiye’de Engelli Kadına Yönelik Şiddet Raporu* [Araştırma].
- Akbulut, H. İ., & Çepni, S. (2013). Bir Üniteye Yönelik Başarı Testi Nasıl Geliştirilir? : İlköğretim 7. Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Akdağ, A. Ş., Aksaç, G. T., Şimşekcan, N. T., & Kara, Ö. (2016). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Engelli Kadın El Kitabı*. Engelli Kadın Derneği.
- Akfırat, F. Ö. (2004). *Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi* [Doktora]. Ankara Üniversitesi.
- Akhan, N. E., Mert, H., & Acar, H. (2020). Yaratıcı Drama Yöntemi ile Değerler Eğitimine Bir Örnek: Türk Tarihinden Yükselen Evrensel Mesajlar. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(Özel Sayı 1), 1-24.
- Aktaş, H. (2018). *Din Eğitiminde Özyeterlik ve Empati* (1.Baskı). İlahiyat.
- Akyüz, H. (2009). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kullanılan Drama Yönteminin Öğrencilerin Ahlaki Kazanımları ve Derse Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuzmayıs Üniversitesi.
- Altıntaş, Ö. (2020). İşitme Engelli Kadın Olmak. *Journal of International Social Research*, 13/73, 1120-1128.
- Arbay, B., & Akfırat, F. Ö. (2012). Yaratıcı Drama Yöntemi ile İşitme Engelli Çocuklarda Sosyal Beceri Geliştirme. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 7(14), 48-62.

- Arbay, B., & Önalın Akfırat, F. (2012). Yaratıcı Drama Yöntemi İle İşitme Engelli Çocuklarda Sosyal Beceri Geliştirme. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 7(14), 48-62.
- Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. *Journal of Turkish Studies*, 11(19), 63-63.
- Aslan, C. (2013). İşitme Engelli Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Journal of Education*, 2(2).
- Aslan, M., & Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin Özyeterlilik Algılarının Analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 477-493.
- Avcı, P., Karakullukçu, A., & İlhan, L. (2020). İşitme Engelli Öğrencilerin Sosyal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi. *Herkes için Spor ve Rekreasyon Dergisi*, 2(2), 89-94.
- Aydın, M. Ş. (2010). *Bir Din Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursu* (İlaveli 2. baskı). Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Babudoh, G. B. (2014). Enhancing Literacy Skills of Students with Congenital and Profound Hearing Impairment in Nigeria Using Babudoh's Comprehension Therapy. *Journal of the International Association of Special Education*, 15(1), 48-57.
- Bağdatlı, M. İ. (2010). *İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Eğitici Dramanın Kullanımı* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Baltaoğlu, M. G., Sucuoğlu, H., & Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik Algıları ve Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri: Boylamsal Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 14(3), 803-814.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 237-269.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Başkonak, M. (2016). *Türkiye'deki Lise Mezunu İşitme Engellilerin Din Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğrenci ve Eğitimci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi* [Doktora]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Başkonak, M. (2019). *Türkiye'de İşitme Engellilerin Din Eğitimi*. Eğitim Yayınevi.

- Bayhan, P. (1995). Zihinsel Ozurlu Çocuklarda Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(1), 46-48.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Pegem Akademi.
- Bayraktar, M. F. (1992). *Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma*. Yıldızlar Matbaası.
- Bencik Kangal, S. (2010). *Normal ve Üstün Yetenekli Çocukların Ahlaki Yargılarının Karşılaştırılması ve Yaratıcı Drama Programının Çocukların Ahlaki Yargılarına Etkisi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Best, J. W., Kahn, J. V., (2017). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (1. bs). Pearson-Eğitim Yayınevi.
- Biçer, E. B., İlman, E., & Ekiz, T. (2018). Sağlık Yönetimi Mezunlarının Öz Yeterliliklerinin İstihdam Durumuna Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1619-1635.
- Buz, S., & Karabulut, A. (2015). Ortopedik Engelli Kadınlar: Toplumsal Cinsiyet Çerçevesinde Bir Çalışma. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 25-45.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (34. bs). Pegem Akademi.
- Ceylan, Y. (2006). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Bir Yöntem Olarak Dramanın Kullanımı* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni* (3. bs). Eğiten Kitap.
- Çakı, E. (2008). *Beşinci Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Bir Yöntem Olarak Drama Tekniği* [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çalışkan, N., & Karadağ, E. (2020). *Eğitimde Drama* (4. bs). Anı Yayıncılık.
- Çelik, Ş. N., & Var, E. Ç. (2021). İşitme Engelli Olan Kadınların Sosyal Uyumlarının İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(52), 425-451.
- Dere, G. (2023). Özel Gereksinimli Bireylerin Özyeterlilik Seviyeleri ve Spora İlişkin Faaliyetlere Katılım Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *4th International "Artemis" Congress on Health and Sports Sciences Proceedings Book içinde, (149-165)*.

- DİB. (2021). *İşitme Engellilere Yönelik Kur'an Kursları Özel Öğretim Programı*.
<https://egitimhizmetleri.diyaret.gov.tr/Documents/%C4%B0%C5%9Fitme%20Engellilere%20Y%C3%B6nelik%20Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20-%C3%96zel%20-%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20-%202021.pdf>
- DİB. (1965). Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun, 633 2911.
[https://hukukmusavirligi.diyaret.gov.tr/Documents/633%20\(703%20%C3%B6ncesi\).pdf](https://hukukmusavirligi.diyaret.gov.tr/Documents/633%20(703%20%C3%B6ncesi).pdf)
- Doğan, R. (2012). Yaygın Eğitiminin Neliği. *Din Eğitimi El Kitabı içinde*. Grafiker Yayınları.
- Duman, N. A., & Doğanay, G. (2017). Toplumsal Dışlanma Pratikleri Üzerinden Trabzon'da Engelli Kadınlar. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 20(2), 1-48.
- Ekenci, M. T. (2014). *Engelli Bireylere İlişkin Resmi Veri Toplama Araçlarının Ulusal Düzeyde Yaygınlık Tahminlerinde Kullanımı* [Uzmanlık Tezi]. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Eratay, E. (2021). Özel Eğitimde Yaratıcı Drama Çalışmalarının İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Özel Sayısı), 335-385.
- Erdoğan, O. (2017). İnsan Hakları Bağlamında Engelli Kadınların Sosyo-Ekonomik Sorunları: Trabzon İli Örneği. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 6(14), 90-114.
- Erol, N. (2009). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Drama Yönteminin Uygulanması (İlköğretim 4. Sınıf)* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Ersek, İ. (1992). *İşitme Engelli Öğrencilerin Benlik Kavramlarının İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Etbaş, D. A. (1999). *Özürlü Çocukların Din Eğitimi* [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Ev, H. (2005). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Dramatizasyon-I. *D.E.Ü.İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XXI, 29-55.
- Famarzi, S., Moradi, M., & Motamedi, B. (2015). Effectiveness of psychodrama with pantomime on the social adjustment of deaf female students. *Bimonthly Audiology - Tehran University of Medical Sciences*, 23, 85-91.

- Göbel, M. (2018). *Dans Etkinliklerinin Öz-Yeterlik, Özgüven ve Sosyal Beceriye Etkisi: İşitme Engelli Bireyler Üzerine Bir Çalışma* [Yüksek Lisans Tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Gül, İ., & Adıgüzel, O. (2015). Sağlık Kurumları Yöneticiliği Lisans Bölümü Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 864-864.
- Güloğlu, F. K. (2022). Engellilik Hakkında Kavramsal Karmaşanın Nedenleri ve Türkiye'deki Durum. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 33(1), 291-315.
- Gün, A. (2015). İşitme Engelliler Ortaokulunda Okuyan Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve Değerlendirmeleri: Amasya ve Samsun Örneği. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(28), 61-92.
- Güner, A. (2016). *Engelli Bireylerin Öz-Yeterlilik ve Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe - Yöntem - Analiz* (2. bs). Seçkin Yayıncılık.
- Gürler, S. (2016). *Engelli Kadınların İnsan Hakları*. Astana Yayınları.
- İmadoğlu, T., Kurşuncu, R. S., & Çavuş, M. F. (2021). Sosyal Kaygı İle Baş Etme ve Öz-Yeterlilik: Engelli Çalışanlar Üzerine Bir Araştırma. *European Journal of Managerial Research (EUJMR)*, 5(8), 173-190.
- Jones, E. G., Renger, R., & Kang, Y. (2007). Self-efficacy for health-related behaviors among deaf adults. *Research in Nursing & Health*, 30(2), 185-192.
- Kahraman Güloğlu, F. (2019). Uluslararası Çalışmaların Gündeminde Engelli Kadın Ayrımcılığının İfadesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 260-285.
- Kalkan, E. (2018). *Fiziksel Engelli Bireylerde Öz Yeterlilik, Öfke ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Kansu, A. F., & Hızlı Sayar, G. (2018). Öz Yeterlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Bağlılığı Kavramları Üzerine Bir İnceleme. *Etkileşim*, 1, 78-89.
- Kara, Ö. T. (2013). Dramayla Oluşturulmuş Öykülerin Türkçe Eğitiminde Kullanılması. *Adıyaman University Journal of Social Sciences*, 6(11), 659-659.

- Kara, Y., & am, F. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 145-155.
- Karasu, T. (2013). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Sürecinde Engelliler* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Karataş, K., & Çiftçi, E. G. (2010). Türkiye’de Engelli Kadın Olmak: Deneyimler ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13), 149-153.
- Kaya, A., & Bozkur, B. (2017). Kadercilik Eğilimi İle Özyeterlik İnancı ve Savunma Mekanizmaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 124-145.
- Kayacı, E. (2023). İşitme Engelli Öğrencilerin Sorunları ve Dini Başa Çıkma Yöntemleri. *Tasavvur - Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 9(1), 731-761.
- Kayadibi, F. (2000). *Yaygın Din Eğitiminde Cami ve Görevlileri*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kılınç, M. (2017). Psikolojik İyi Oluşun Yordayıcıları Olarak Öz-Yeterlik ve Etkileşim Kaygısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 207-216.
- Köylü, M., & Oruç, C. (2017). *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*. Nobel Yayıncılık.
- Kramer, S. E., Kapteyn, T. S., Kuik, D. J., & Deeg, D. J. H. (2002). The Association of Hearing Impairment and Chronic Diseases with Psychosocial Health Status in Older Age. *Journal of Aging and Health*, 14(1), 122-137.
- Küçük, Y., & Arıkan, D. (2006). İşitme Engelli Çocukların Topluma Uyum Sorunlarının İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(4), 22-30.
- Musayev, İ. (2013). *Engelli Bireylerin Din Eğitimi* [Doktora Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri, Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* (7. bs, C. 2). Yayın Odası.
- Orhan, S., & Özkan, E. (2020). Engelli Kadın Olmak. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 1-19.
- Ovayurt, B. Z., & Akfırat, F. Ü. (2016). Zihinsel Yetersizliği Olan Genç Bireylerde Atılganlık Becerilerinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile Geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(2), 83-98.

- Önel, Z. B. (2022). *Özel Eğitim Meslek Liselerindeki İşitme Engelli Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Karşılaştıkları Problemler (Kayseri, İzmir, Samsun İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Özdemir, D. K. (2010). *Ortopedik Engelli Kadınların Sorun ve Beklentileri: Tuzla İlçesi Örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özdemir, S. (2013). *Engellilerin Din Eğitimi İmkan ve Yeterlilikleri*. Manas Kitabevi.
- Özer, D. S., & Özer, M. K. (2019). *Çocuklarda Motor Gelişim*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- ÖZİDA. (2009). *Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor Temel Araştırması* [Araştırma]. Başbakanlık Özürhükler İdaresi Başkanlığı.
- Özkan, A. (2017). *İşitme Engelliler Ortaokullarında Görev Yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemler* [Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Özkan, E., & Akı, E. (2016). Az Gören ve Görme Engelli Bireylerin Öz Yeterlilikleri ve Baş Etme Becerileri Arasındaki İlişki. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 4(2), 81-88.
- Püsküloğlu, A. (2004). *Arkadaş Türkçe Sözlük*. Arkadaş Yayınevi.
- Rudy, T. E., Lieber, S. J., Boston, J. R., Gourley, L. M., & Baysal, E. (2003). Psychosocial predictors of physical performance in disabled individuals with chronic pain. *The Clinical Journal of Pain*, 19(1), 18-30.
- San, İ. (2018). *Yaratıcı Drama ve Müze* (1. bs). Yeni İnsan Yayınevi.
- Satılmış, E. (2010). *İşitme Engelli Öğrencilere Ana Yeryüzü Şekillerinin Aktif Öğrenme Modeliyle Öğretilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (27. bs). Anı Yayıncılık.
- Sergek, E., & Sertbaş, G. (2010). SSK Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Sosyodemografik Özellikleri ve Öz-Etkililik, Yeterlilik Düzeyleri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(1), 41-48.
- Serin, G. E. Ç., & Girli, A. (2012). Zihinsel Engelli Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeyleri ve Davranış Problemleri ile Ebeveynlerinin Genel Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 69-78.

- Süngü, S. (2011). *Kur'an Kurslarında Yetişkin Kadınların Din Eğitimi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Şişman, Y. (2012). Özürlülük Alanında Kullanılan Kavramlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(12), 69-85.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Yargı Yayınları.
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.
- Tosun, A. (2019). Yaratıcı Dramanın Din Eğitiminde Ritüellerin Öğretimine Etkisi. *Dini Araştırmalar*, 22(55), 51-76.
- Tosun, C. (2012). *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (7. bs). Pegem Akademi.
- Turanalp, M. F. (2011). *Almanya'daki "Bibelgarten im Karton" Örneğinin Ortopedik Engellilerin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi ve "Kur'an Bahçesi" Uyarlaması* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tüfekçioğlu, U. (1998). İşitme Engelliler. İçinde *Özel Eğitim* (ss. 107-125). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- TÜİK. (2022). Türkiye Sağlık Araştırması Mikro Veri Seti (Yayın no. 4702). <https://www.tuik.gov.tr/media/microdata/pdf/turkiye-saglik-arastirmasi.pdf>
- Uçar, R. (2020). *Kur'an Kursu Eğitiminin Yetişkin Kadınlara İncelmal (Bireysel ve Sosyal) Etkileri*. İlahiyat.
- Uğurlu, N. I. (2023). Özel Gereksinimli Öğrencilerde Okuma Yazma Becerileri ve Yaratıcı Drama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 41-67.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin Genel Öz-Yeterlik İnançları: AİBÜ Eğitim Fakültesi Örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21474/230174>
- Wendell, S. (1989). Toward a Feminist Theory of Disability. *Hypatia*, 4(2), 104-124.
- West, R. L., & Smith, S. L. (2007). Development of a hearing aid self-efficacy questionnaire. *International Journal of Audiology*, 46(12), 759-771.
- World Health Organization. (2015). *WHO global disability action plan 2014-2021: Better health for all people with disability*. World Health Organization.

- World Report on Disability 2011 (with World Health Organization, W. H. O.). (2011).
World Health Organization.
- Yanikkerem, E., & Esmeray, N. (2017). İşitme ve Konuşma Engelli Kadınların Yaşadığı
Güçlükler. *İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 38-46.
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kullanılan Kapsam
Geçerliği İçin Bir Yol Haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,
20(1), 251-264.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. bs).
Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, F., & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik
ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yıldız, R. (2022). Engelliliğin Tanımı, Sınıflandırılması ve Engelli Hakları. *İçinde Bakım
ve Rehabilitasyon Giriş*. Eğitim Yayınevi.
- Yılmaz, F., & Arıkan, D. (2008). İşitme Engelli Adölesanların Benlik Kavramı ve
Depresyon Belirti Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik
Yüksekokulu Dergisi*, 11(4), 67-75.
- Yoğurtcu, M. (2015). *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Uygulanan Yaratıcı
Drama Yönteminin Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı
Tutumlarına Etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam
Üniversitesi.
- Yüce, M. (2022). *İşitme Engelli Bireylerin Diyanet İşleri Başkanlığının Sunduğu Din
Hizmetlerine Yönelik Görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. İzmir Katip Çelebi
Üniversitesi.
- Yücel, M. (2020). Bedensel Engellilerin Din Hizmetlerine Erişimlerinde Yaşadığı Sorunlar:
Alaşehir Örneği. *Academic Platform Journal of Islamic Researches*, 4(1), 70-85.
- Yükselen, A. İ. (2007). Zihinsel Engelli Çocukların Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Önemi.
Ufuk Ötesi Bilim Dergisi, 7(2), 43-52.
- Zengin, N. (2010). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinde Öz-Etkililik-Yeterlilik Algısı ve
Klinik Uygulamada Yaşanılan Stresle İlişkisinin İncelenmesi. *Anadolu Hemşirelik
ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(1), 49-57.

EKLER

EK 1: Etik Kurul Onayı



EK 2: Araştırma İzin Formu





EK 3: Onam Formu

Tarih:.....

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA ETİK KURULU

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda "Kur'an Kursu Eğitimi Alan İşitme Engelli Kadınlarda Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretim Programı Kazanımlarına Ve Öz-yeterlilik İnançlarına Etkisi" başlıklı araştırma "Zehra ÇERKEZ" tarafından gönüllü katılımcılarla yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmama hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan çıkabilirsiniz. Bu formu onaylamanız araştırmaya katılım için onam verdiğiniz anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Yapılan literatür İncelemesinde İşitme engelli bireyleri din eğitime yönelik olarak yapılan çalışmaların genel anlamda onların sorunları ve DKAB dersleri ekseninde sosyolojik tandanslı tarama desenli çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu çalışma diğerlerinden farklı olarak İEB'lerin öğrenme süreçlerini doğrudan konu alan bir karma çalışmadır. Bu yönüyle alana bizzat hedef kitlenin deneyimlerinden veri sunacaktır. Klasik öğretim yöntemlerin yanında yaratıcı drama yöntem ve tekniklerinin sadece etkili öğretimi değil aynı zamanda bireysel ve sosyal becerilerin gelişimini de destekleyeceği umulmaktadır.

Araştırmanın Nedeni: Bu çalışma, Kur'an kursuna devam eden kadınları ele almasıyla toplumun hassas noktaları olan kadın-Kur'an kursu ekseninde veri toplayacak olmasıdır. Toplumun iki dezavantajlılık durumunu ifade eden olguları bir arada ele alınacaktır. Bu yönüyle sadece DİB bünyesinde değil, teorik ve pratik katkılarıyla, hem akademik çalışmalara hem de MEB program geliştirme çalışmalarında kaynaklık edecek verilerin sunulmasında katkı sağlayacaktır.

Süresi: 4 Hafta 4' er saat

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Malatya/ Yeşilyurt Müftülüğü İstasyon Gençlik Merkezi Engelli Kuran Kursu



EK 4: Kişisel Bilgi Formu

12.06.2024 09:04

Kişisel Bilgi formu

Kişisel Bilgi formu

Bu form Kur'an Kursu Eğitimi alan işitme engelli kadınlarda yaratıcı drama yönteminin öğretim programı kazanımlarına ve öz yeterlilik algılarına etkisi konulu araştırmaya katılacak katılımcıların kişisel verilerinden oluşmaktadır. Anketten elde edilecek veriler sadece akademik çalışmalarda kullanılacaktır. Katılımcıların anket sorularına verdikleri kişisel cevaplar gizli kalacaktır. Anketi doldurduğunuz için teşekkür ederim.

1 * Zorunlu soruyu belirtir

1. Adınız - Soyadınız *

2. Cinsiyetiniz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ kadın

☐ erkek

3. Yaşınız

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ 15-20 arası

☐ 20-25 arası

☐ 25-30 arası

☐ 30-40 arası

☐ 40-50 arası

☐ 50 ve üstü

4. Eğitim durumunuz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ okur yazar
☐ ilköğretim
☐ lise
☐ lisans

5. Medeni durumunuz?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ bekar
☐ evli
☐ boşanmış
☐ dul

6. Engellilik düzeyiniz?

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ hafif
☐ orta
☐ ileri
☐ çok ileri

7. kursa ne kadar süredir geliyorsunuz?

8. Engel oluş zamanı ne zamandır?

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Dil öncesi işitme kaybı
☐ Dil sonrası işitme kaybı

Ek 5: Uygulanan Ders Tasarımı

Deney grubu ders süreci: Deney grubuna haftada 2 saat olmak üzere 4 hafta boyunca aşağıda belirlenen ders planları uygulanmıştır;

Ders Planı Örneği-1

Tarih: .../.../2022

Konu: Peygamberlik öncesi Hz. Muhammed (s.a.s)

Katılımcılar: 1 Araştırmacı, 1 kurs öğreticisi, 6 işitme engelli öğrenci

Süre: 4 ders saati

Araç ve Gereç: Coğrafi Harita, Animasyon, Olay Metni, Resim.

Yöntem ve Teknikler: Drama (rol oynama), doğaçlama, konuşma halkası.

Öz-yeterlilik Referansları: Özeleştirme yapma, zorluklar karşısında yılmama, iyi amaçlar edinme.

Kazanım:

1. Cahiliye döneminin özelliklerini bilir.

2. Erkek çocuklarına büyük önem verildiğini, kız çocuğu dünyaya gelmesi nedeniyle utanılıp diri diri toprağa gömüldüğünü işaretleyerek/yazıyla/sözle ifade eder.

1.Etkinlik: Araştırmacı ders süreci hakkında öğrencilere bilgi verir ve onları hazırlar.

2.Etkinlik: Katılımcılara cahiliyenin çağrıştırdığı çöl, kabile, güç, şiddet, kölelik, putperestlik ticaret gibi kavramlar işaret diliyle açıklanır. Bu kavramların donuk imgesini mimikleriyle oluşturmaları istenir. Kavramları herkes sırayla söyler.

3.Etkinlik: Katılımcılara cahiliye dönemi özellikleri kısaca anlatılır ve ilgili görsel sunulur, onlardan bu görseli canlandırmaları istenir ve ne hissettikleri sorulur. Örneğin, çöl ve hissettirdikleri, kabile ve büyük akraba toplulukları, kölelik ve hissettirdikleri, haksızlık ve zulüm kavramlarının hissettirdikleri.

5.Etkinlik: Katılımcılara aşağıda verilen metin anlatılır;

H.z. Ömer'in İslam öncesi hayatı hakkında anlatılan en önemli hadiselerden biri onun kızını diri diri toprağa gömmesi olayıdır. H.z. Ömer'den şu cümle nakledilmektedir: “Cahiliye devrinde yaptığımız iki şey vardı ki bunlardan birini hatırladıkça güler, diğerini hatırladıkça ağlarım. Helvadan put yapıp tapar, acıktığımızda yerdik. Bunu hatırladıkça gülerim. Ağladığım şey ise kızlarımızı diri diri toprağa gömmemizdir.”

6.Etkinlik: Öğrencilere roller verilir; bir öğrenci H.z. Ömer diğerleri de mekanda onu dinleyen arkadaşları olarak belirlenir.

7.Etkinlik: Katılımcıların olayı canlandırmaları istenir.

Değerlendirme

8.Etkinlik: 1.H.z. Ömer'in ne hissedebileceği tartışmaya açılır, 2.Öğrencilerin ne hissettiği konuşma halkası ile belirlenir 3.İslamiyetin insanlığa neler getirdiği sorulur, 4.Cahiliye döneminde insanların neden öyle davrandıkları tartışmaya açılır.

Ders Planı Örneği-2

Tarih: .../.../2022

Konu: H.z. Muhammed'in (s.a) peygamberliği: Mekke Dönemi

Katılımcılar: 1 araştırmacı, 1 kurs öğreticisi, 6 işitme engelli öğrenci

Süre: 4 ders saati

Araç ve Gereç: Coğrafi Harita, Animasyon, Olay Metni, Resim.

Yöntem ve Teknikler: Drama (rol oynama), doğaçlama, konuşma halkası.

Öz-yeterlilik Referansları: Zorluklar karşısında yılmama, kararlılık

Kazanım:

1. H.z. Muhammed'in İslam dinini anlatmaya yönelik faaliyetlerini bilir.

1.Etkinlik: Araştırmacı katılımcıların ısınması için konuşma yapar ve süreç hakkında bilgi verir.

2.Etkinlik: Katılımcılara kabile, akraba ilişkileri gibi kavramlar işaret diliyle açıklanır. Kavramları herkes sırayla söyler.

3.Etkinlik: Katılımcılara cahiliye dönemi özellikleri kısaca anlatılır ve ilgili görsel sunulur, onlardan bu görseli canlandırmaları istenir ve ne hissettikleri sorulur.

5.Etkinlik: Katılımcılara aşağıda verilen metin anlatılır;

Kureyşliler, peygamberimizin İslam'ı anlatmasından vazgeçmesi için O'nu koruyan amcası Ebû Talib'le konuşmaya karar verirler. Ebû Talib'den, yeğenine İslam davetinden vazgeçmesi için baskı yapmasını veya O'nu yalnız bırakmasını isterler.

Ebû Cehil ve yanında bazı Ebû Tâlib'in evine gelerek şöyle dediler:

“Ey Ebû Talib! Kardeşinin oğlu ilahlarımıza, putlarımıza küfretti. Dinimizi ayıpladı, atalarımıza hakaretler yağdırdı. Sen ya O'na mâni olur bu işten vazgeçirirsin ya da aramızdan çekilir, bizi O'nunla baş başa bırakırsın. Zaten sen de O'nun dininden değilsin, O'na karşısın. Sen karışmazsan biz O'nun hakkından geliriz.”

Bu tehditler üzerine Ebu Talip Peygamber Efendimize şöyle dedi:

“Ey kardeşimin oğlu! Kavmin bana geldi, neler neler söyledi. Senin söylediklerini, yaptıklarını birer birer şikâyet etti. Artık hem bana, hem de kendine acı. Şu ihtiyar hâlimde taşıyamayacağım bir işi bana yükleme!”

Hız Muhammet as da amcasına şu tarihî cevabı verdi:

“Ey amca! Allah'a yemin ederim ki güneşi sağ elime, ayı da sol elime verseler yine de bu davadan vazgeçmem. Ya Allah bu dini hâkim kılar ya da ben bu yolda yok olur giderim.”

Bunun üzerine Ebû Talib:

“Yeğenim, git ve istediğini söyle. Vallahi, hiçbir şey karşılığında seni onlara asla teslim etmeyeceğim.” dedi.

6.Etkinlik: Öğrencilere roller verilir; Ebu Talip, Ebu Cehil ve arkadaşları, Hız Muhammet adına bir konuşmacı. Diğerleri de mekanda onu dinleyen arkadaşları olarak belirlenir.

7.Etkinlik: Katılımcıların olayı canlandırmaları istenir.

Değerlendirme

8.Etkinlik: 1. Ebu Cehil ve arkadaşları peygamberimize neden kızgındır?, 2. Ebu Talibe ne teklif ediyorlar?, 3. Ebu Talip nasıl cevap veriyor?, 4. Peygamberimiz ne cevap veriyor?, 5.Öğrencilerin ne hissettiği konuşma halkası ile belirlenir 6. Peygamberimizin kararlılığı üzerinde durulur.

Ders Planı Örneği-3

Tarih: .../.../2022

Konu: Hz. Muhammed'in (s.a) peygamberliği

Katılımcılar: 1 araştırmacı, 1 kurs öğreticisi, 6 işitme engelli öğrenci

Süre: 4 ders saati

Araç ve Gereç: Coğrafi Harita, Animasyon, Olay Metni, Resim.

Yöntem ve Teknikler: Drama (rol oynama), doğaçlama, konuşma halkası.

Öz-yeterlilik Referansları: Umutsuzluğa kapılmama, zorluklar karşısında yılmama.

Kazanım:

1. Hicretin, “Hz. Peygamber’in ve Mekke’li Müslümanların Mekke’den Medine’ye göç etmesi” anlamına geldiğini işaretleyerek/yazıyla/sözle ifade eder.

1.Etkinlik: Araştırmacı katılımcıların ısınması için konuşma yapar ve süreç hakkında bilgi verir.

2.Etkinlik: Katılımcılara hicret, Mekke, Medine ve Sevr gibi kavramlar işaret diliyle açıklanır. Kavramları herkes sırayla söyler.

3.Etkinlik: Katılımcılara hicret olayı özellikleri kısaca anlatılır ve ilgili görsel sunulur, onlardan bu görseli canlandırmaları istenir ve ne hissettikleri sorulur.

5.Etkinlik: Katılımcılara aşağıda verilen metin anlatılır;

Peygamberimiz Hz. Ebu Bekir ile Mekke'den Medine'ye hicret etmek amacıyla yanlarına bir yol rehberi olarak gizlice şehirden çıkarlar. Peygamberimiz müşrikler takip etmesin diye farklı bir yoldan gitmeyi planlar. Yol üzerinde Sevr Dağında bir mağarada konaklarlar. Ancak onları müşrikler aramaktadır ve mağaranın ağzına kadar gelmişlerdir. Hz. Ebu Bekir üzülmüş ve telaşlanmıştır. Peygamberimiz de ona 'Üzülme! Allah bizimle beraberdir' der.

6.Etkinlik: Öğrencilere roller verilir; Ebu Bekir, mağaranın ağzına gelen müşrikler karakterleri , Hz. Muhammet adına bir konuşmacı.

7.Etkinlik: Katılımcıların olayı canlandırmaları istenir.

Değerlendirme

8.Etkinlik: 1. Peygamberimiz niçin Medine'ye gitmek istedi?, 2. Peygamberimiz neden farklı bir yoldan gitmeyi planladı? 3. Peygamberimiz ve Ebu Bekir hangi dağdaki mağarada gizlendiler?, 5. Ebu Bekir yakalanacaklarını düşünerek ne hissetmiş olabilir? 6. Peygamberimiz onu nasıl teskin ediyor?, 7.Öğrencilerin ne hissettiği konuşma halkası ile belirlenir

Kontrol grubu ders süreci:

Kontrol grubuna, deney grubuna belirlenen ve uygulanan konular sadece anlatım yöntemi ile sunulmuştur.

EK 6: Genel Öz-yeterlilik İnancı Ölçeği

Açıklama:

Aşağıda çeşitli konulardaki düşüncelerinizi öğrenmek üzere cümleler verilmiştir. Cümlede geçen ifadenin sizi ne kadar tanımladığını, lütfen, size uygun olan bölmeyle işaretleyiniz.

	1	2	3	4	5
1. Planlar yaparken, onları hayata geçirebileceğimden eminimdir.	1	2	3	4	5
-2. Sorunlarımdan biri, bir işe zamanında başlayamamamdır.	1	2	3	4	5
3. Eğer bir işi ilk denemede yapamazsam, başarana kadar uğraşırım.	1	2	3	4	5
4. Belirlediğim önemli hedeflere ulaşmada, pek başarılı olamam.	1	2	3	4	5
-5. Her şeyi yarım bırakırım.	1	2	3	4	5
-6. Zorluklarla yüz yüze gelmekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
7. Eğer bir iş çok karmaşık görünüyorsa onu denemeye bile girişmem.	1	2	3	4	5
8. Hoşuma gitmeyen bir şey yapmak zorunda kaldığımda onu bitirinceye kadar kendimi zorlarım.	1	2	3	4	5
9. Bir şey yapmaya karar verdiğimde hemen işe girişirim.	1	2	3	4	5
-10. Yeni bir şey denerken başlangıçta başarılı olamazsam çabucak vazgeçerim.	1	2	3	4	5
11. Beklenmedik sorunlarla karşılaştığımda kolayca onların üstesinden gelemem.	1	2	3	4	5
-12. Bana zor görünen yeni şeyleri öğrenmeye çalışmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
13. Başarısızlık benim azmimi arttırır.	1	2	3	4	5
-14. Yeteneklerime her zaman çok güvenmem.	1	2	3	4	5
15. Kendine güvenen biriyim	1	2	3	4	5
-16. Kolayca pes ederim.	1	2	3	4	5
-17. Hayatta karşıma çıkacak sorunların çoğuyla baş edebileceğimi sanmıyorum.	1	2	3	4	5

EK 7: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Katıldığınız drama etkinlikleri hakkındaki görüşünüz nedir?
2. Drama yöntemini uygularken neler hissettiniz?
3. Drama yöntemi size neler kazandırdı?
4. Drama yöntemi ile öğrendiğiniz peygamberimiz başından geçen olaylar hakkında ne düşünüyorsunuz?

EK 8: Başarı Testi

1. Mekke’de İslam gelmeden önce insanlar Allah yanında putlara da tapıyorlardı. Bu inanca şirk denir.
Doğru () Yanlış ()
2. Mekke’de İslam gelmeden önceki yanlış inançların olduğu zamana cahiliye denir.
Doğru () Yanlış ()
3. Müslümanların mekkeden mediye göç etmesine hicret denir.
Doğru () Yanlış ()
4. Hz. Muhammet ve Hz. Ebu Bekir ticaret yapmak için Medineye hicret ettiler.
Doğru () Yanlış ()
5. Hz. Muhammet sığındıkları mağarada Kureşylilerin yaklaşması üzerine Hz. Ebu Bekir’e, ‘Üzülme, Allah bizimle beraberdir’” demiştir.
Doğru () Yanlış ()
6. İslam öncesinde Arabistan’da insanlar kız çocuklarına çok değer veriyorlardı.
Doğru () Yanlış ()
7. İslamiyet ilk olarak hangi şehirde geldi.
Mekke () Medine ()
8. İslam öncesinde insanlar köle olarak alınıp satılıyordu.
Doğru () Yanlış ()
9. Hz. Muhammet (as)’ı Mekke’de koruyan amcası kimdir?
Ebu Talip () Abdülmuttalip ()
10. Peygamberimiz Kureşlilerin davasından vaz geçme konusundaki teklifini kabul etmiştir.
Doğru () Yanlış ()