

## Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrencilerin Eğitiminde Eğitimde Drama Kullanımı

Theodora Papaioannou<sup>1</sup>

Alkistis Kondoyianni<sup>2</sup>

### Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2022.004

### Makale Geçmişi

Geliş tarihi 12.09.2021

Düzeltilme 29.12.2021

Kabul 07.01.2021

### Anahtar Sözcükler

Eğitimde Drama

Eğitimde drama programı

Özel eğitim ihtiyaçları

Dil yeterliliği

Sosyo-duygusal yetkinlik

### Öz

*Bu çalışma, eğitimde dramanın özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler tarafından dil ve sosyo-duygusal yeterliliklerin kazanılmasına etkisinin araştırılması üzerinedir. Özellikle, Yunanistan'daki genel bir ilkokulda yürütülen bir eğitimde drama programına katılan, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin vaka çalışmalarından oluşmaktadır. Özel program, katılımcı eylem araştırması ilkelerini takip eden bir araştırma çerçevesinde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Kullanılan veri toplama araçları; anket, öğrencilerin yazılı metinleri ve katılımcı gözlem notlarıdır. Çalışmanın sonuçlarına göre, çalışmada yer alan öğrencilerin eğitimde drama yöntemi ile kültürlerarası becerilerini ve kültürlerarası empatilerini geliştirdikleri bulunmuştur. Aynı zamanda, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler, dil becerilerinin yanı sıra ekip çalışması ve sosyal beceriler geliştirmişlerdir bu da diğer katılımcı öğrencilerle aralarındaki olumlu etkileşime ve karşılıklı kabule katkıda bulunmuştur.*

### Makale Türü

Araştırma Makalesi

1 Dr., İlköğretim Bölümü, Teselya Üniversitesi, Yunanistan.. Email: dpannou@yahoo.gr. Orcid ID: 0000-0003-0683-1262

2 Prof. Dr., Tiyatro Çalışmaları Emekli Öğretim Elemanı, Peloponnese Üniversitesi, Yunanistan. Email: alkistiseros@gmail.com. Orcid ID: 0000-0003-4342-7592.

## Giriş

Yunanistan'da özel eğitim, özel eğitim ihtiyacı ve engeli olan öğrencilerin kişiliklerinin kapsamlı ve uyumlu bir şekilde geliştirilmesini ve mümkün olduğunda genel bir okula entegre olmalarını veya geri dönmelerindeki uyum sürecini sağlamak için gerekli yetenek ve becerilerinin geliştirilmesine ve kullanılmasına odaklanmaktadır. Buna ek olarak özel eğitim, belirli öğrencilerin karşılıklı kabul görmelerine ve toplumla uyumlu bir şekilde bir arada yaşamalarına ve eşit toplumsal gelişimlerine katkıda bulunacak eğitim programlarına erişimlerini mümkün kılmayı amaçlamaktadır [3699/2008 sayılı Kanun Madde 2(5)]. Aynı zamanda hem uluslararası düzeyde hem de Yunanistan'da özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin, eğitim sürecine ve genel okullarda gerçekleşen eğitim etkinliklerine dahil edilmesi ve eğitim programlarının özel öğrencilerinin özel ihtiyaçlarına uyarlanması gerekli görülmektedir (Kypriotakis, 2001; Stasinou, 2016).

Bu özel çerçeve içerisinde, literatürün gözden geçirilmesi ve küresel düzeyde yürütülen çalışmaların gerekli teorik ve araştırma temeli sağladığı göz önüne alındığında, Eğitimde drama (ED) tekniklerini kullanan eğitim programları dahil edilebilir. Buna ek olarak, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin Yunanistan'da genel ilköğretim okullarının sınıflarında kayıtlı oldukları göz önüne alındığında, eğitimde drama programları olumlu yönde eşit katılımı ve belirli öğrenciler için fırsat eşitliğini sağlayabilir ve bunun bir uzantısı olarak onların okulun eğitimsel faaliyetlerine katılmalarını da iyi yönde etkiler. Kempe'ye göre, (2005, s.240-241) genel bir okulun öğrencileri ile özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler arasında, bir eğitimde drama programı çerçevesinde gerçekleşen işbirliği, sadece özel ihtiyaçları olmayan öğrencilerde değil, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerde de sosyal becerilerin gelişimine olumlu katkı sağlayabilir.

Mevcut çalışma, hem normal gelişim gösteren öğrencilerin hem de özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin katıldığı genel bir ilkokulda yürütülen bir eğitim programında ED tekniklerinin kullanımı ile ilgilidir. Çalışmanın amacı, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin kültürlerarası, dil ve sosyo-duygusal becerilerinin gelişiminde ED tekniklerinin etkisini belirlemektir. İncelenen araştırma soruları şunlardır:

- i. ED teknikleri, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin kültürlerarası yetkinliklerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir mi?
- ii. ED teknikleri, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin dil yeterliliğinin gelişmesine katkıda bulunabilir mi?
- iii. ED teknikleri, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin sosyo- duygusal yetkinliklerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir mi?

## Teorik Arka Plan

Eğitimde drama, aktif katılım ve deneyim yoluyla duyularını uyarma potansiyeli sunduğundan özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin fiziksel, duygusal, düşünsel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunabilir. Yani, ED teknikleri yaratıcı ve doğaçlama tiyatro anlatımında ve dolayısıyla yaratıcılığın, öz farkındalığın ve öz saygının geliştirilmesinde ve öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde olumlu bir rol oynayabilir (Alkistis, 2000 ve 2008; Burgoyne ve ark., 2008; Cattanaach, 1996; Crimmens, 2006; Hatton, 2009; Kempe, 2005 ve 2011; Schnapp ve Olsen, 2003).

ED teknikleri zihinsel engelli, otizmli, işitme engelli, görme engelli, fiziksel engelli, davranışsal sorunları olan ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi öğrenme güçlükleri olan öğrencilerin bilişsel ve sosyo duygusal yetkinlikleri ile ilgili çalışmalarda kullanılmış ve olumlu sonuçlar vermiştir. (Alkistis, 2000; Avdi ve Hatzi Georgiou, 2018; Berrington ve ark., 2013; Blythe ve ark., 2011; Corcoran ve Davis, 2005; De la Cruz, 1995; Ewa ve diğ., 2015; Griffiths, 2010; Kempe & Tissot, 2012; Lenakakis ve Koltzida, 2017; Baka, 2011; Raphael, 2004; Schiller, 2008). ED teknikleri aynı zamanda bilişsel engelli öğrencilerde (Alkistis, 2000; Chatterton ve Uşak, 1994; Paraskevopoulou-Stavropoulou, 2016) ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmıştır (De la Cruz ve ark., 1998). Özellikle ED'nin deneyimsel ve takım çalışması faaliyetleri, öğrencilere farklı roller üstlenerek farklı iletişim bağlamlarında konuşma dilini ifade etme olanağı sunmaktadır (Chatterton ve Butler, 1994; De la Cruz ve ark. 1998; Paraskevopoulou-Stavropoulou, 2016). Alkistis'in (2000, s.253) belirttiği gibi, *ED tekniklerini benimseyen bir eğitim programı, "uygulanması sırasında dil ve duygusal anlatım alıştırmaları yapılabildiği için dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir"*. Ayrıca, böyle bir program, bilişsel algı becerilerinin geliştirilmesine (Alkistis, 2000) ve daha genel olarak öz farkındalık gibi zihinsel işlevlerin geliştirilmesine ve çocuğun hem bir birey olarak hem de bir sosyal grubun üyesi olarak kapsamlı ve dengeli gelişimine katkıda bulunabilir (Tsiaras, 2012). Belirli teknikler, drama deneyimi ile bu öğrencilerin hiperaktivitelerini ve dikkatlerinin odağını yönetebilecekleri bir öğrenme ortamının yaratılması anlamında (Anderson ve Berry, 2014) dikkat bozukluğu yaşayan öğrencilerde sadece bireysel değil iletişimsel düzeyde de etkili olabilir (Lenakakis, 2008, s.462). Ek olarak ED teknikleri, davranış sorunları olan öğrencilerin sosyal beceriler kazanmalarına, olumlu tutumlar benimsemelerine ve genel olarak daha olumlu davranışlar oluşturmalarına katkıda bulunduğu için bu eğitimde kullanılabilir (Freeman ve ark., 2003; Dullar, 1996).

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden katılımcı eylem araştırması yaklaşımı izlenmiştir (Iosifidis, 2008, s.146; Robson, 2007, s.256). Eylem araştırması, sosyal konularla ilgili olarak daha olumlu tutum benimsemek ve değerleri değiştirmek amaçlandığında eğitim bağlamında kullanılabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2008, s.385). Daha ayrıntılı olmak gerekirse, şu üç döngüden oluşan bir süreç olan sarmal bir prosedür takip edilmiştir: öğretmenin projeyi açıklamasına ve belgelemesine ve bu çalışmanın eleştirel görüşüne imkan sağlayan planlama, eylem, yansıma ve yeniden tasarlama (Cohen, Manion ve Morrison, 2008, s.390-391; Sarafidou, 2011, s.83).

### Katılımcılar

2018-2019 öğretim yılında gerçekleştirilen ve beş ay süren çalışmaya Yunanistan'da iki okuldan ilköğretim 4. sınıfa kayıtlı 30 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar arasında öğrenme güçlüğü çeken 4 öğrenci, seçici dilsizliği olan 1 öğrenci, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 2 öğrenci ve davranış sorunları olan bir öğrenci bulunmaktadır. Katılımcıların seçimi, araştırmacının nitel bir araştırma türü yürütürken belirli bir yaş grubu veya aynı okula devam eden bir gruba ilgili olabilecek bir veya daha fazla özellik açısından katılımcıların homojenliğine dayalı örneği seçebilmesine dayandırılmıştır (Cohen ve Manion, 2008, s.156).

### **Veri toplama araçları**

Veri toplamak için anket, yazılı denemelerin derlenmesi ve katılımcı gözlemlerinden yararlanılmıştır.

#### ***Anket***

Eğitimde drama programından önce ve sonra öğrenciler tarafından bireysel ve isimsiz olarak doldurulan anket, öğrencilerin “ötekilik” konusundaki görüş ve tutumlarını araştırmaya yönelik on bir (11) açık uçlu sorudan oluşmuştur (Cohen, Manion ve Morrison, 2008; Iosifidis, 2008). Açık uçlu soruların seçimi, derinlemesine araştırılabilecek, özgün ve doğru ve aynı zamanda kaliteli veriler sağlayan bilgiler sağlamalarına dayandırılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2008, s.430-431). Anketin öğrencilere eğitimde drama programından önce ve sonra “Öğretmenin role girmesi” tekniği ile sanki postacı veriyormuş gibi verildiğini belirtmek gerekir (Avdı ve Chatzigeorgiou, 2018).

#### ***Yazılı Denemelerin Derlenmesi***

Yazılı denemelerin derlenmesi, ED'nin ortak çalışmaya dayalı tekniklerinin tamamlanmasından sonra öğrenciler tarafından bireysel olarak yapılmıştır. Daha detaylı olarak açıklamak gerekirse, öğrenciler mülteci, göçmen, farklı ten rengine sahip kişi, özel ihtiyaçları olan kişi ve farklı dini inançları olan kişilerle ilgili ED faaliyetlerindeki etkileşimleri sırasında ortaya çıkan duygularını “rol içinde yazma” tekniği ile yazmışlardır (Alkistis, 2008, s.380-388; Avdı ve Chatzigeorgiou, 2007, s.96; Papadopoulos, 2010, s.257).

#### ***Katılımcı Gözlem***

Katılımcı gözlemlerde araştırmacının hem araştırılan sosyal gruba hem de gerçekleşen sürece katılım derecesi önemli rol oynamaktadır (Iosifidis, 2008, s.126-127; Sarafidou, 2011, s.53). Katılımcı gözlemin kullanımı, öğretmenin eğitimde drama programı sırasında, ED tekniklerinde animatör olarak yer almasına dayandırılmıştır. Ayrıca, hem ED faaliyetleri hem de grup üyelerinin performansları sırasındaki davranışlarıyla ilgili her müdahalenin yanı sıra, bu müdahaleler sırasında katılımcı öğrenciler arasında gerçekleşen etkileşimler ve öğrenciler arasında var olan iletişim türü hakkında notlar (araştırma günlüğü) tutulmuştur.

#### ***Çalışmanın Güvenilirliği ve Geçerliliği***

“Üçgenleme”, bir araştırma tekniği olarak sonuçların geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla kullanılmıştır. Üçgenleme, araştırma yöntemindeki yaklaşımla, yani birden fazla kaliteli veri toplama kaynağı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2008, s.486; Iosifidis, 2008, s.137; Sarafidou, 2011, s.98).

#### ***Veri Analizi***

Anket, öğrencilerin yazılı metinleri ve katılımcı gözlem sonucu elde edilen verilerin analizi; sunum, anlamların kontrolü ve yorumlanması ile detaylı analizine, verilerin araştırılmasına ve aralarında bulunan ilişkiyi vurgulamak amacıyla kategorilere ve konulara göre yapılandırılmasına olanak sağladığından dolayı tematik içerik analizi ile yapılmıştır (Robson, 2007, s.358).

### **Eğitimde Drama Programı**

Bu araştırma çerçevesinde yürütülen *farklı “Öteki’yi”* tanıma adlı eğitimde drama programı sırasında kırk (40) didaktik etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler haftada iki kez, Esnek Bölge içinde gerçekleşti ve her biri bir ders saati (35 dakika) sürdü. Esnek Bölge, kültürlerarası iletişimi geliştirmeyi amaçlayan disiplinler arası kursların (Kaga, 2002, s.94-95) yanı sıra Yunanistan’daki okulların sınıflarında da var olan “çok kültürlülük” çerçevesini harekete geçirmek için sosyal durumların temsilini amaçlayan ED faaliyetleri için de uygundur(Matsagouras, 2002, s.17-21).

Bu çalışmanın ilk döngüsünde öğrencilerde dilsel ve kültürel çeşitliliğe ilişkin olumlu tutum ve görüşler oluşturmak ve çeşitliliğe yönelik olumsuz klişelerin ve önyargıların ortadan kaldırılmasına yönelik ED teknikleri (Beyin fırtınası, röportajlar, telefon konuşmaları, zaman makinesi, öğretmenin role bürünmesi, dondurulmuş resim, televizyon istasyonu, rol içinde yazma) kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci döngüsünde, öğrencilerden ten rengi ve fiziksel engelli kişiler açısından farklı “ötekiler” ile ilgili olumlu tutum ve görüşler oluşturmak için ED teknikleri (Beyin fırtınası, duvardaki rol, radyo istasyonu, uzman mantosu, rol yapma, rolde içinde yazma) kullanılmıştır (Ek). Çalışmanın üçüncü döngüsünde, dini ve etnik çeşitliliğe karşı olumlu bir tutum geliştirmek için ED tekniklerinden (Fikir alışverişi-tartışma, sıcak koltuk, vicdan sokağı, grup tartışması, rolde yazma) kullanılmıştır.(Alkistis, 2008; Avdi ve Hatzigeorgiou, 2007, 2018; Fleming, 2004; Heathcote, 1985; Heathcote ve Bolton, 1995; Papadopoulos, 2009; Papadopoulos, 2010).

## **Bulgular**

### **Anket Sonuçları**

Anketten elde edilen verilerin analizi, belirtildiği gibi, tematik içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinden, çalışmada yer alan öğrencilerin olumsuz klişelerle ilgili görüşlerini değiştirdikleri ve ulusal, kültürel, dilsel ve dini ötekiliğe karşı olduğu kadar beyaz olmayan insanlar ve özel ihtiyaçları olan insanlar açısından da farklı “Ötekilere” karşı olumlu bir tutum benimsedikleri ortaya çıkmaktadır.

Daha spesifik olarak açıklamak gerekirse beş tematik analiz ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki etnik ve kültürel çeşitliliğin kabulü ikincisi dilsel çeşitliliğin kabulü üçüncüsü dini çeşitliliğin kabulü dördüncüsü teni farklı renk olan insanlar açısından farklı “öteki”nin kabulü ve beşincisi fiziksel engelli insanların kabulü ile ilgilidir.

Çalışmanın sonuçlarının özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere ilişkin kısmı aşağıda sunulmuştur. Özellikle, belirli öğrencilerin kültürlerarası empati ve yetkinliklerinin gelişimini gösteren kısa gösterge niteliğindeki sözel ifadeler araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle ilgili sonuçların toplu olarak sunulduğu belirtilmelidir.

“Mahallenizin parkında bisikletinizle oynuyorsunuz ve lastik patlıyor. İki çocuk sana onların bisikletine binebileceğini söylüyor. Biri Rusya’dan gelen bir göçmen, diğeri ise Yunan. Hangi bisiklete binersin ve neden?” sorusu için, Öğrenci 1 (Ö1): ”*Onu memnun etmek için göçmenin bisikletini kabul ederdim*”.

“Ücretsiz ikinci dil kursu kazanıyorsunuz. Almanca veya Arapça dersi almayı seçebilirsiniz. Hangi dili öğrenmek istiyorsunuz ve neden?” sorusuna,, Ö2: “*Arapça dersleri almak istiyorum*”.

*çünkü dili duymuştum ve hoşuma gidiyor*". "İki aile yan dairenizi kiralamak istiyor. Sizin yaşınızda bir çocuğu olan Müslüman bir aile ve sizin yaşınızda da bir çocuğu olan İngiliz bir aile. Hangi ailenin kiralamasını tercih edersiniz ve neden?" sorusuna Ö3: "*Müslüman bir ailenin kiralamasını tercih ederim çünkü benimle aynı dine sahip olmamalarını umursamıyorum*".

"Kampa bir gün geç kaldınız ve aralarından seçim yapabileceğiniz sadece iki yatak kaldı. Engelli bir çocuğun yanında bir yatak var. Hangi yatağı seçersiniz ve neden?" sorusuna, Ö4: "*Fiziksel engelli çocuğun yanındaki yatağı seçerim ki ona yardım edebileyim*".

Seçici dilsizliği olan öğrencinin gösterge niteliğindeki sözlü ifadeleri "Afrika'dan bir çocuk sınıfınıza geliyor. Masada birlikte oturmak ister misiniz? (Evet neden / Hayır neden) ve" Siz resim yapmayı seviyor ve sanat derslerine katılıyorsunuz. Ciddi işitme problemleri olan bir çocuk çok iyi resim yapıyor. Birlikte resim yapmak ister misiniz?(Evet neden / Hayır neden" soruları için şu yanıtlar verilmiştir: Ö5: "*Arkadaş olabileceğimiz için Afrika'dan gelen çocuğun yanına otururum*", "*O çocuk kadar iyi resim yapmak isterim, kulağının duymaması takulamayacağımız anlamına gelmez*".

Ayrıca dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin gösterge niteliğinde cevapları sunulmuştur. "Sınıfınıza iki yeni öğrenci geliyor. Biri ailesiyle Fransa'da yaşarken diğeri Suriyeli bir mülteci. Kiminle arkadaş olmak istersin ve neden?" sorusuna, Ö6: "*Suriye'den gelen çocukla arkadaş olmak isterim çünkü o bir mülteci*". "Evinizden aynı mesafede iki büfe var. Birinde mal sahibi Pakistan'dan bir göçmen, diğesinde ise bir Yunan. Hangi büfeden alışveriş yaparsınız ve neden?" sorusuna, Ö7: "*Pakistanlı'nın büfesinden satın alırdım çünkü ona yardım etmek istiyorum*". Davranış problemleri olan öğrencinin yukarıdaki sorular için gösterge niteliğindeki sözel ifadeleri şu şekilde gösterilebilir:

Ö8: "*Müslüman ailenin kiralamasını isterim çünkü farklı bir din hakkında daha fazla bilgi edinmek isterim*", "*Pakistan'dan gelen göçmenin büfesinden alırdım çünkü parası olmayabilir*".

Verilerin tamamında hareketle, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin, ED teknikleriyle ele aldıkları ötekilik biçimlerine karşı ilk baştaki olumsuz tutumlarını değiştirmelerinin bu tekniklerin çeşitliliğın kabulüne ilişkin olumlu etkisini gösteren bir delil olduğu tespit edilmiştir.

### **Yazılı Deneme Sonuçları**

Öğrencilerin "Rol içinde yazma" tekniği ile yazdıkları yazılı denemelerin sonuçlarına bakılarak (Avdi ve Hatzigeorgiou, 2007; Papadopoulos, 2010) yazılı dil becerilerini geliştirdikleri görülmektedir. Aşağıda, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitimde drama programı sırasında ele aldıkları her ötekilik biçimi için kullandıkları birkaç gösterge niteliğindeki ifadeleri yer almaktadır. Defterlerine özellikle mülteci çocuklarla ilgili şunları yazdılar: Ö1 "*Suriyeli Margarita çok üzgündü çünkü ülkesinde bir savaş vardı ve eşyalarını, arkadaşlarını, evini kaybetmişti*", farklı bir "Öteki" ile ilgili olarak Ö2 "*Bugün Kari'nin hapisten çıktığı için çok mutluyum. Haksız yere suçlandı çünkü o yaşlı ve yabancıydı*" ve göçmen çocuklarla ilgili olarak Ö3 "*Ben bir göçmendim. Sarı otobüse bindim ve birçok göçmen çocuğu gördüm. Birlikte seyahat ettik ve onları tanıma şansım oldu ve büyük bir arkadaş grubu olduk*", Ö4 "*Sarı otobüsle yolculuk süperdi çünkü diğer göçmen çocuklarla seyahat ettim ve ülkelerini tanıma şansım oldu*". Ayrıca, beyaz tenli olmayan çocuklarla ilgili yazdıkları mektuplarda: Ö1 "*Derinin rengi umurumda değil ve arkadaşın olmak istiyorum*" Özel ihtiyaçlı çocuklara yazılan mektuplarda, Ö2 "*Ben her zaman senin arkadaşın olacağım ve yürüyemediğın için endişelenmene gerek yok.*", farklı dini inançlara mensup çocuklara yazdıkları mektuplarda: Ö3 "*Sana*



*bu mektubu farklı bir tanrıya inanmanın önemli olmadığını söylemek için gönderiyorum. Seninle tanıştığımız ve arkadaş olduğumuz için gurur duyuyorum” ve refakatsiz mülteci çocuklara yazılan mektuplarda, Ö4 “Sevgili arkadaşım Melak, kız kardeşinizle birlikte yaşadığımız her şeyi biliyorum. Sana okuluma gelmeni istediğimi ve kesinlikle en iyi arkadaşlarımdan biri olacağını söylemek istiyorum.”*

Seçici dilsizliği olan öğrenciyle “rol içinde yazma” tekniği kullanılmış ve özellikle kendi oynamadığı rolleri üstlenip bu rolleri sınıf arkadaşlarının oynamasını izlediği ve onlar tarafından kullanılan ifadeleri kullandığı gözlemlenen yedi yazılı metin üretmiştir. Aşağıda, öğrencinin yazdığı metinlerde kullandığı gösterge niteliğindeki ifadeler sıralanmıştır. Defterine yazdığı ilk üç metinde, mülteci çocuklarla ilgili: “*Çocuklarla farklı şeyler hakkında, hatta duygular hakkında konuştuk ve bu durumda oldukları için çok üzülüm*”, göçmen çocuklarla ilgili olarak “*Gezimizde tüm ülkeleri gördük ve otobüste beş arkadaşla tanıştım, Nora, Zalia, Lorax, Larsen ve Johanna*” ve diğer “*Öteki*” ile ilgili olarak “*Mahkeme salonunda Kari’yi iyi savundum ve çok memnunum çünkü gitmesine izin verdiler*”. Mektup şeklinde yazdığı sonraki dört metinde şu ifadeleri kullandı, cildi beyaz olmayan çocuklarla ilgili olarak “*Siyah ve beyaz olduğun için üzülmene gerek yok – Arkadaşım olmanı istiyorum*”, özel ihtiyaçları olan çocuklarla ilgili olarak, “*Sorunların olduğu için endişelenme – Seni arkadaşlarımla tanıştıracam ve hep birlikte oynayacağız*”, farklı dinlerden çocuklarla ilgili olarak, “*Seni yanımda kiliseye götürdüğüm için mutluyum. Seni yanımda götürmek istedim çünkü sen benim arkadaşısın ve seni seviyorum*” ve refakatsiz mülteci çocuklarla ilgili olarak “*Merhaba, Nour. Okuluma gelmeni bekliyorum. Sana yardım etmek istiyorum, ailen gelene kadar seni evimde ağırlayacağım*”

Yazılı metinlerin sonuçları, dil becerilerinin geliştirilmesine ilişkin aşağıda sunulan katılımcı gözlemin sonuçları ile uyumludur.

### **Katılımcı Gözlem Sonuçları**

Eğitimde drama programı sırasında katılımcı gözlem, a) öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçları ve sınıf arkadaşları ile etkileşimlerini, b) ED etkinliklerine katılımlarını ve c) genel olarak, uyguladıkları tekniklerle geliştirdikleri becerileri kaydetmeyi amaçlayan bir dergi aracılığıyla kullanılmıştır. (Mason, 2003, s.137; Sarafidou, 2011, s.54).

Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde dil becerilerinin gelişimi ile ilgili katılımcı gözlem sonuçları aşağıda kısaca sunulmuştur. Okulun dil konusuyla ilgili iyileştirici öğretim programına kayıtlı olan belirli öğrenciler, programın başında ED etkinliklerinin hazırlanması sırasında çok az konuşmuşlardır. Programa katılımlarının üçüncü ayından sonra, dört öğrenci de tartışmalar ile sorular oluşturarak ve etkinlikler sırasında cevaplar vererek kendilerini sözlü dilde daha eksiksiz ifade etme becerisine sahip oldular. Eğitimcinin – iyileştirici öğretim programı başkanı – görüşlerinin, eğitimde drama programının belirli öğrencilerde sözlü dil becerilerinin gelişimi üzerindeki olumlu etkisi konusunda bu bulgularla aynı doğrultuda olduğunu belirtmek gerekir.

Seçici dilsizliği olan öğrencinin program sırasındaki ilgisinin arttığı görülmektedir. Öğrencinin ED tekniklerini tüm sınıfa sunarken, etkinliklerin hazırlanmasında hem diğer ekipleri hem de kendi ekibini büyük bir ilgiyle izlediği gözlemlenmiştir. “Donmuş resim” tekniğine hevesle katılmıştır, çünkü bu teknik sözlü dil ifadelerini gerektirmemektedir. Aynı şekilde, “Öteki” nin ve sosyal çevresinin düşüncelerini kaydettiği “Duvardaki rol” tekniğine katılmıştır. Buna ek olarak, programın başında tek başına oturmaya çalışırken, programın ilk ayından sonra sınıf arkadaşlarıyla

ilişkiler geliştirdiğini ve diğer ekipler tarafından ED faaliyetleri sunulduğunda sınıf arkadaşlarıyla oturduğunu belirtmek gerekir.

Eğitimde drama programına katılan özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerde sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi ile ilgili katılımcı gözlem sonuçları aşağıda kısaca sıralanmıştır. Özellikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan iki öğrencinin ED tekniklerine hevesle katıldıkları ve ekibin diğer üyeleriyle işbirliği yaptıkları tespit edilmiştir. Yukarıda belirtilen faaliyetler sırasında serbestçe hareket etme fırsatı buldukça hiperaktiviteleri giderek azalmıştır. Sadece oturmak ve yazmak zorunda kaldıkları “rol içinde yazma” tekniği sırasında, programın üçüncü ayından sonra daha az hiperaktivite göstermişlerdir. Benzer şekilde, eğitimde drama programının tamamlanmasının ilk ayından sonra, diğer ekiplerin üstlendikleri rolleri daha uzun süreler boyunca sunmalarını izlerken dikkat eksiklikleri azalmıştır. Ayrıca bu öğrenciler tiyatro etkinliklerinin hazırlanması sırasında gruplarının diğer üyeleriyle tartışarak daha fazla zaman harcadılar.

Davranış sorunları olan öğrencilerin davranışının sadece sınıf ortamında değil okul bahçesinde de geliştiği tespit edilmiştir. Başlangıçta bu öğrenci ED'nin grup faaliyetleri çerçevesinde işbirliği yapmakta zorlandı ve genellikle ekibinin diğer üyeleri ve genel olarak diğer sınıf arkadaşlarıyla zıtlıydı. Programın ikinci ayından sonra takım çalışması becerilerini geliştirerek takıma uyum sağlamaya ve takım üyeleriyle daha etkin etkileşime girmeye başladı. Bu, diğer üyeler tarafından kabul edilmesine, gerilimlerin azaltılmasına ve aralarındaki zıtlıkların sınırlandırılmasına katkıda bulundu. Bu süreç öğrencinin programın dördüncü ayından sonra sınıf arkadaşlarıyla sorunsuz bir şekilde işbirliği yapabilmesiyle sonuçlandı. Eğitiminin izleniminin de – bölüm başkanının - bu yönde olduğu, yani bu öğrencinin sadece eğitimde drama programı sırasında değil, tamamlandıktan sonra da daha olumlu davranışlar sergilediğini belirtmek gerekir.

## Tartışma ve Sonuç

Eğitimde drama programından elde edilen sonuçlar, ED tekniklerinin genel okula kayıtlı özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin dil, sosyo-duygusal ve kültürlerarası becerilerin gelişimini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir (Alkistis, 2008; Aitzdi ve Hazigeorgiou, 2018; Adattana Nonthaith, 1996; De La Asczkruz, 1998; Fleming, 2004; Lenakakis, 2015 ve 2018; Papadopoulos, 2009; Tsiaras, 2007). Özellikle, ED tekniklerinin belirli öğrencilere, kişisel gelişimleri ve özel eğitim ihtiyaçları olmayan sınıf arkadaşlarıyla etkileşimleri konusunda çok sayıda olanak yarattığı gözlenmiştir.

Bu çalışmanın sonuçları, öz saygı ve öz farkındalığın geliştirilmesinde, davranışların ve hiperaktivitenin yönetilmesinde, kültürlerarası yetkinliğin geliştirilmesinde, dil ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde ED tekniklerinin kullanıldığı ilgili araştırmaların sonuçları ile uyumludur (Alkistis, 2000; Burgoyne ve ark., 2008; Berrington ve ark., 2013; Blythe ve ark., 2011; Chatterton ve Butler, 1994; Corcoran ve Davis, 2005; De la Cruz, 1995; Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003; Griffiths, 2010; Guli ve ark. 2013; McLenna ve Smith, 2007; Baka, 2011; Raphael, 2004; Schiller, 2008; Snape ve Vettraino, 2007; Tsiaras, 2012; Dullar, 1996).

Bu çalışmadan, ED tekniklerinin eğitimde ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerle birlikte yer alacağı ve işbirliği yapacağı genel okullar için tasarlanacak benzer eğitimde drama programlarında kullanılabilirliği ve uygulanabilirliği sonucu ortaya çıkmaktadır.



Sonuç olarak, benzer eğitim programlarının ED teknikleri kullanılarak tasarlanması ve yürütülmesi, bu programlarda yer alan tüm öğrencilerin keyifli ve güvenli bir öğrenme ortamında sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda grup düzeyinde de beceri kazanmaları için de uygulanabilir.

ED tekniklerinin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere olumlu katkı sağladığı tespit edildiğinden, burada varılan sonuçların daha fazla araştırılması önerilmektedir. Özellikle, farklı illerde ve farklı ilkokul sınıflarına kayıtlı öğrenciler arasında benzer eğitim programlarının uygulanması önerilmektedir. Genel okullarda eğitimde drama programlarının uygulanması, katılan tüm öğrencilerin edinebilecekleri yetkinliklerin yanı sıra (Kempe, 2005), özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin okul ortamına daha sorunsuz uyum sağlamalarını, uyumlu şekilde okula devam etmelerini ve diğer katılımcı öğrencilerle aralarındaki iletişim ve etkileşimin sağlanmasını kolaylaştırır.

## Kaynakça

### English

- Anderson, A. & Berry K. (2014). The Influence of drama on elementary students' written narratives and on-task behavior. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal* 20 (3), 143-157.
- Berrington, B., Cronin T. & Green J. (2013). The Effective use of drama as a pedagogy for engaging students with disabilities with the Australian curriculum learning areas. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 4 (4), 1341-1347.
- Blythe, C. A., Gunther, J. R., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., & Rios, T. (2011). Brief report: theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 505-511.
- Burgoyne, S., Placier, P., Taulbee, M. & Welch, S. (2008). Investigating interactive theatre as faculty development for diversity. *Theatre Topics*, 18 (2), 107-129.
- Cattanach, A. (1996). *Drama for people with special needs*. London: A&C Black.
- Chatterton, S & Butler, S. (1994) The Development of communication skills through drama. *Down Syndrome Research and Practice*, 2(2), 83-84.
- Corcoran, C. A. & Davis, A. (2005). A Study of the effects of readers' theater on second and third grade special education students' fluency growth. *Reading Improvement*, 42, 105-111.
- Crimmens, P. (2006). *Drama therapy and storymaking in special education*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- De la Cruz, R. E. (1995). *The Effects of creative drama on the social and oral language skills of children with learning disabilities*. dissertation. Illinois State University.
- De la Cruz, R. E., Lian, M. J. & Morreau, L. E. (1998). The Effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities. *Youth Theatre Journal*, 12, 89-95.
- Ewa, J. A., Olayi, J. E., Ashi, M. M. & Agba, J. U. (2015). Drama: a strategy facilitating equal access and enablement for students with hearing impairment in an inclusive school environment. *British Journal of Education*, 3 (10), 35-43.
- Fleming, M. (2004). Drama and intercultural education. *German as a Foreign Language, Gfl- journal*, 1, 110-123.
- Freeman, G. D., Sullivan, K. & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96 (3), 131-138.
- Griffiths, F. (2010). *Supporting children's creativity through music, dance, drama and art*. London & New York: Routledge.

- Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D. & Britton, N. (2013). Social competence intervention program (scip): a pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 40, 37-44.
- Hatton, N. (2009). The Labelling effect: drama, mental health and learning disability. *Research in Drama Education*, 14(1), 91 – 95.
- Heathcote, D. (1985). *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama of Learning, Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- Jindal-Snape, D. & Vettrano, E. (2007). 'Drama techniques for the enhancement of social-emotional development in people with special needs: review of research. *International Journal of Special Education*, 22(1), 107-117.
- Kempe, A. (2011). Drama and the education of young people with special needs. In S. Schonmann (Ed.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 165-169). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The Use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *British Journal of Learning Support*, 27(3), 97-102.
- Lenakakis, A. & Koltsida, M. (2017). Disabled and non-disabled actors working in partnership for a theatrical performance: a research on theatrical partnerships as enablers of social and behavioural skills for persons with disabilities. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(2), 252-269.
- McLennan, D. P. & Smith, K. (2007). Promoting positive behaviours using sociodrama. *Journal of Teaching and Learning*, 4 (2), 45-47.
- Papadopoulos, S. (2009). Theatre for young people as a means of intercultural education: the case of petalou-sauros. in proceedings of the international association of intercultural education: *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*, Athens. Retrieved May 8, 2020, from [http://utopia.duth.gr/~sypapado/index\\_html\\_files/Theatre](http://utopia.duth.gr/~sypapado/index_html_files/Theatre).
- Raphael, J. (2004). Equal to life: empowerment through drama and research in a drama group for people with disabilities. *NJ (Drama Australia Journal)* 28(1), 73-86.
- Schiller, J. (2008). *Drama for at-risk students: a strategy for improving academic and social skills among public middle school students school of education*. San Rafael: Dominican University of California.
- Schnapp, L. & Olsen, C. (2003). Teaching self-advocating strategies through drama. *Intervention in School and Clinic*, 38(4), 211-219.
- Snape, J. D. & Vettrano, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of socialemotional development in people with special needs: review of research. *International Journal of Special Education*, 22(1), 107-117.
- Tsiaras, A. (2012). Dramatic play as a means of developing primary school students' self-concept. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 3 (1), 47-67.
- Widdows, J. (1996). Drama as an agent for change: drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties. *Research in Drama Education*, 1, 65-78.

## Greek

- Αλκηστις (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση* [Alkistis, Drama in Education]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αλκηστις (2008). *Μαύρη Αγελάδα – Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα* [Alkistis, Black Cow – White Cow. Drama in Education and Interculturalism]. Αθήνα: Τόπος.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση* [Avdi, A. & Chatzigeorgiou, M., The Art of Drama in Education]. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). Όταν ο Δάσκαλος Μπαίνει σε Ρόλο. [Avdi, A. & Chatzigeorgiou, M., When the Teacher Enters a Role]. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. [Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., Research Methods in Education]. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες [Iosifidis, Th., Qualitative Research Methods in the Social Sciences]. Αθήνα: Κριτική.
- Κάγκα, Ε. (2002). Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη. [Kaga, E., Intercultural communication and interdisciplinarity: Aspects and perspectives in the Flexible Zone]. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, 6, 91-96.
- Kempe, A. (2005). Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες. [Kempe, A., Educational Drama and Special Needs]. Αθήνα: Πατάκης.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια Παιδαγωγική: Ένα Σχολείο για Όλα τα Παιδιά. Σύγχρονες Αντιλήψεις Αγωγής και Εκπαίδευσης των Παιδιών με Εμπόδια στη Ζωή και στη Μάθηση*. [Kyriotakis, A., A Pedagogy: A School for All Children. Modern Perceptions of Education and Training of Children with Disabilities in Life and Learning]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως Νέο Μοντέλο Παρέμβασης στην Αγωγή Ατόμων με Εμπόδια στην Ζωή και στη Μάθηση. [Theatre Pedagogy as a New Model of Intervention in the Education of People with Disabilities in Life and Learning]. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chaertier (Επιμ.), *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές* [In I. Kourkoutas & J. P. Chaertier (Eds.), Children and Adolescents with Psychosocial and Learning Disorders, 455-470]. Αθήνα: Τοπίο.
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και Διαπολιτισμικότητα [Lenakakis, A., Theatre Pedagogy and Multiculturalism]. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Χαριστήριος τόμος στον ομότιμο καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδόμου* [In K. Bikos & E. Taratoris (Eds), Studies and Questions of Educational Science. Gratitude Volume to Professor Emeritus Dimitris Chr. Chatzidimou, 347-364]. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Λενακάκης, Α. (2018). Θεατροπαιδαγωγική και Ετερότητα κάτω από την Ίδια Στέγη [Lenakakis, A., Theatre Pedagogy and Otherness Under the Same Roof]. Οδηγός Διαχείρισης Κοινωνικοπολιτισμικής Ετερότητας στο Σχολείο [In St. Tsiplakou (Ed), Guide for Managing Socio-cultural Difference in School, 157-173]. Nicosia, Cyprus: Ministry of Education and Culture, Cyprus Pedagogical Institute. Retrieved January 30, 2019, from <http://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/zapiti.a/Odigos2.pdf>
- Mason, J. (2003). Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας [Mason, J., The Conducting of Qualitative Research]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. [Matsagouras, H., Flexible Interdisciplinary Approach Zone: An educational innovation that changes the school]. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, 6, 15-33.
- Μπάκα, Ε. (2011). Η Θεατρική Αγωγή (Το Θεατρικό Παιχνίδι) ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης Ατόμων Τυπικής Ανάπτυξης και Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες [Baka, E., The Theatre Education (The Theatre Game) as a Mean of Enhancing the Self-perception and Self-esteem of People of Typical Development and People with Special Needs. Unpublished PhD thesis]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ 199 Τ.Α΄ 2.10.2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. [Law 3699/2008, Government Gazette 199 T.AI 2.10.2008. Special Education and Training of People with Disabilities or Special Educational Needs].
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). Παιδαγωγική του Θεάτρου [Papadopoulos, S., Pedagogy of the Theatre]. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Παρασκευοπούλου-Σταυροπούλου, Μ. (2016). Η Συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην Ανάπτυξη των Γλωσσικών Ικανοτήτων Εφήβων με Νοητική Καθυστέρηση. [Paraskevoπούλου-Stavropoulou, M., The contribution of Drama in Education to the Development of Language Skills of Adolescents with Mental Disabilities. Postgraduate thesis]. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Robson, C. (2007). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. [Robson, C., Real World Research]. Αθήνα: Δαρδανός.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). Συνάθροιση Ποσοτικών και Ποιοτικών μεθόδων. Η Εμπειρική Έρευνα. [Sarafidou, G. O., Aggregation of Quantitative and Qualitative Methods. Empirical research]. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 Plus: Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. [Stasinou, D., Special Education 2020 Plus: For an Inclusive or Total Education in the New-Digital School with Digital champions]. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τσιάρας, Α. (2007). Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. Μία Ψυχοκοινωνιολογική Προσέγγιση [Tsiaras, A., Theatrical Education in Primary School. A Psycho-Sociological Approach]. Αθήνα: Παπαζήσης.

## Ek 1

### 22. Etkinlik

İlk etkinlik “Beyin Fırtınası” idi. Öğrenciler, bilgilerini sınamak için sınıflarındaki “özel ihtiyacı olan kişi” ile ilgili ilişkisel kelimeler ve cümleler yazmışlardır, çünkü bu etkinlik bir konunun çoklu boyutlarını vurgulamaya yardımcı olur ve değerlendirmeye uygundur (Alkistis, 2008: 260).

Daha sonra öğrencilerin fiziksel engelli bireyler ve sosyal çevrenin kendilerine karşı benimsemeleri gereken tutum hakkında bir radyo programı yaptıkları “Radyo İstasyonu” tekniği kullanılmıştır (Alkistis, 2008: 263). Grup üyeleri, radyo istasyonunun adını, programın adını ve atıfta buldukları kişilerin sahip olacağı engellilik türünü seçtiler. Etkinliğin tamamlanmasından sonra bir tartışma ve düşünüm gerçekleşti. Özellikle, bir daire içindeki öğrenciler, özel ihtiyaçları olan kişilere yapılabilecek kabul edilebilir davranışlar ve etkinlik boyunca sahip oldukları deneyim hakkında fikir alışverişinde bulundular.

### 23. Etkinlik

Yirmi üçüncü etkinlik “Duvarda yuvarlanma” tekniği (Avdi & Chatzigeorgiou, 2007: 90) öğrenciler tarafından bireysel olarak kullanılmıştır. Özellikle, öğrenciler, büyük bir kağıda çizilen ve sınıf duvarına yerleştirilen ve özel ihtiyaçları, düşünceleri ve duyguları olan bir çocuğun rolünü temsil eden bir insan figürünün ana hatlarına yazı yazdılar. Sonra ne yazdıklarını sınıf arkadaşlarına söylediler. Etkinliğin tamamlanmasından sonra öğrenciler bireysel olarak ve “Rolde yazma” takma adını kullanarak rol yaptılar. Günlüklerine, özel ihtiyaçları olan bir çocuk rolünde, düşüncelerini ve duygularını yazdılar.

### 24. Etkinlik

Yirmi dördüncü etkinlik, öğrenciler insan figürünün ana hatları dışına özel ihtiyaçları olan bir çocuk için kendi düşüncelerini ve duygularını yazdılar ve sınıf arkadaşlarında duyduklarından yukarıdaki etkinlik farklı bir bağlamda devam etti. Çoğu öğrenciden figürün dışına ikinci kez yazmaları, fakat bu kez rolün temsil ettiği fiziksel engelli çocuk hakkında ek düşünce ve hisleri yansıtmaları istendiğine dikkat edilmelidir.

Etkinlik tamamlandıktan sonra, belirli bir rolün “uzaktan” incelenmesi ve derin şekilde anlamlandırılması ile ilgili bir tartışma ve düşünüm yapıldı (Avdi ve Hatzigeorgiou, 2007: 90). Bu etkinlik sayesinde öğrenciler, özel ihtiyaçları olan çocuğun yerinde olma ve düşüncelerini kendi tarafından yazılı olarak ifade etme ve aynı zamanda özel ihtiyaçları olan çocuğa karşı kişisel bakış açılarını sosyal bir ortam ile yazılı olarak ifade etme fırsatı buldular.

### 25. Etkinlik

Yirmi beşinci etkinlik, öğrenciler bireysel olarak ve “Rolde yazma” tekniğini kullanarak rol yaptılar. Spesifik olarak, öğrenciler fiziksel engelli bir çocuk olan bir arkadaşlarına mektup yazdılar. Öğrenciler, mektuplarında kendilerine hitap edecek arkadaşlarının adını ve sahip oldukları engellilik türünü seçtiler. Bu etkinliğin amacı, öğrencilerin kişisel düzeyde, yazılı konuşma yoluyla, özel ihtiyaçları olan bir çocukla (erkek veya kız) iletişim kurmaları ve hem psikolojisini hem de ihtiyaçlarını anladıkları dereceyi ve ona karşı tutumlarını yazılı olarak kaydetmeleriydi. Mektuplarını tamamladıktan sonra onları boyadıklarını, zarflar yaptıklarını ve arkadaşlarına gönderilebilmek için posta pulu çizdiklerini belirtmekte fayda var.





## The Use of Drama in Education in Teaching of Students with Special Educational Needs

Theodora Papaioannou<sup>1</sup>

Alkistis Kondoyianni<sup>2</sup>

### Article Info

DOI: 10.21612/yader.2022.004

### Article History

Received 05.02.2021

Revised 30.04.2021

Accepted 10.06.2021

### Keywords

Drama in Education

Educational drama program

Special educational needs

Language competence

Socio-emotional competence

### Abstract

*The present study concerns the exploration of the effect of Drama in Education on the acquisition of language and socio-emotional competencies by students with special educational needs. Specifically, it consists of case studies of students with special educational needs who participated in an educational drama program carried out in a general primary school in Greece. The specific program was designed and carried out in a research framework following the principles of participatory action research. The research tools which were used were: the questionnaire, the students' written texts and participatory observation. According to the results of the study, it was found that through the techniques of Drama in Education, the participating students developed their intercultural skills and their intercultural empathy. Simultaneously, the students with special educational needs developed language skills as well as teamwork and social skills which contributed to the positive interaction and mutual acceptance amongst them and the other participating students.*

### Article Type

Research paper

1 Ph.D., Department of Primary Education, University of Thessaly. Post-doctoral researcher, Department of Early Childhood Education, University of Thessaly, Greece. Email: dpannou@yahoo.gr. Orcid ID: 0000-0003-0683-1262

2 Professor, Emeritus Department of Theatre Studies, University of Peloponnese, Greece. Email: alkistiseros@gmail.com. Orcid ID: 0000-0003-4342-7592.

## **Introduction**

In Greece, Special Education focuses on the comprehensive and harmonious development of the personalities of the students with special educational needs and disabilities, as well as on the improvement and utilization of their abilities and skills so as to enable their integration or reintegration to a general school when possible. In addition, Special Education aims at making possible access of the specific students to educational programs which will contribute to the mutual acceptance and their harmonious coexistence with society at large and in their equal social development [Law 3699/2008 Art. 2(5)]. At the same time, both on an international level as well as in Greece, the inclusion of students with special educational needs in the educational process and in the educational events which occur in the general school as well as the adaptation of educational programs to the special needs of the specific students are considered necessary (Kypriotakis, 2001; Stasinou, 2016).

Within this specific framework, educational programs using the techniques of Drama in Education (DiE) may be incorporated given that a review of the literature and studies conducted on a global level provide the necessary theoretical and research foundation. In addition, given the fact that students with special educational needs are enrolled in classrooms of general primary schools in Greece, educational drama programs may intervene positively in the equal participation and the offering of equal opportunities to the specific students and by extension, their inclusion in the schools' educational activities. According to Kempe, (2005: 240-241) the collaboration between students of a general school and students with special educational needs in the frame of an educational drama program may contribute positively to the development of social skills not only in the students without special needs but also in those with special educational needs.

The present study concerns the use of techniques of DiE in an educational program carried out in a general primary school in which both students of regular development and students with special educational needs participated. The aim of the study was to determine the impact of DiE techniques on the development of intercultural, language and socio-emotional skills of students with special educational needs. The research questions examined are the following:

- i. Can the techniques of DiE contribute to the development of intercultural competence of students with special educational needs?
- ii. Can the techniques of DiE contribute to the development of language competence of students with special educational needs?
- iii. Can the techniques of DiE contribute to the development of socio-emotional competence of students with special educational needs?

## **Theoretical Background**

Drama in Education may contribute to the physical, emotional, intellectual and social development of students with special educational needs since it offers the potential to stimulate their senses through active engagement and experientiality. Namely, the techniques of DiE may play a positive role in creative and improvised theatre expression and, by extension, in the development of creativity, self-awareness and self-esteem as well as in improving the students' communication skills (Alkistis, 2000 & 2008; Burgoyne, et al., 2008; Cattanach, 1996; Crimmens, 2006; Hatton, 2009; Kempe, 2005 & 2011; Schnapp & Olsen, 2003).

The DiE techniques have been used with positive results in studies concerning the development of cognitive and socio-emotional competence in students with cognitive disabilities, autism, hearing disabilities, vision impairments, physical disabilities, behavioral problems, attention deficit and hyperactivity disorders as well as with learning disabilities (Alkistis, 2000; Avdi & Hatzigeorgiou, 2018; Berrington, et al., 2013; Blythe, et al., 2011; Corcoran & Davis, 2005; De la Cruz, 1995; Ewa, et al., 2015; Griffiths, 2010; Kempe & Tissot, 2012; Lenakakis & Koltsida, 2017; Baka, 2011; Raphael, 2004; Schiller, 2008). Simultaneously, the techniques of DiE have been used in developing language skills in students with cognitive disabilities (Alkistis, 2000; Chatterton & Butler, 1994; Paraskevopoulou-Stavropoulou, 2016) and in students with learning disabilities (De la Cruz, et al., 1998). The experiential and teamwork activities of DiE, especially, offer students the ability to express spoken language in different communication situations by undertaking different roles (Chatterton & Butler, 1994; De la Cruz, et al., 1998; Paraskevopoulou-Stavropoulou, 2016). As stated by Alkistis (2000: 253), an educational program that adopts DiE techniques “*may contribute to the development of language skills as language and emotional expression exercises may be carried out during its implementation*”. Furthermore, such a program may contribute to the development of cognitive perception skills (Alkistis, 2000) and more generally in the development of mental functions such as self-awareness and in the comprehensive and balanced development of the child as a person and as a member of a social group (Tsiaras, 2012). The specific techniques may be effective not only on a personal but also on a communicative level in students facing attention deficit disorders (Lenakakis, 2008: 462) in the sense that through the experience of drama, a learning environment is created in which these students can manage their hyperactivity and the focus of their attention (Anderson & Berry, 2014). In addition, the techniques of DiE can be used in the acquisition of social skills by students with behavioral problems since they contribute to the adoption of positive attitudes and more generally in forming positive behaviors (Freeman, et al., 2003; Widdows, 1996).

## **Methodology**

### **Research model**

The research methodology of the present study followed the approach of participatory action research using qualitative research data collection methods (Iosifidis, 2008: 146; Robson, 2007: 256). Action research is a popular research method in educational settings (Robson, 2007: 256) which can be used in an educational context if it aims to adopt more positive attitudes and change values in relation to social issues (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 385). Specifically, a spiral procedure was followed, a process consisting of the three cycles: planning, action, reflection and redesign, which allowed the teacher to explain and document the project, as well as the critical view of this research (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 390-391; Sarafidou, 2011: 83).

### **Participants**

In the study which was carried out during the school year 2018-2019 and lasted five months, 30 students enrolled in two primary school 4<sup>th</sup> grade classes in Greece participated. It must be noted that during the study, the anonymity of the participating students was secured (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Amongst the participants were 4 students with learning disabilities, 1 student with selective mutism, 2 students with attention deficit and hyperactivity disorder and one student

with behavioral problems. The selection of participants was based on the fact that in conducting a qualitative type of research the researcher can select the sample based on the homogeneity of the participants in terms of one or more characteristics that may relate to a specific age or a group attending the same school (Cohen & Manion, 2008: 156).

### **Data collection tools**

In order to gather data, the following tools were utilized: the questionnaire, the composition of written essays and the participatory observation (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 486; Iosifidis, 2008: 137; Sarafidou, 2011: 98).

#### ***The questionnaire***

The questionnaire, which was completed individually and anonymously by the students both before and after the educational drama program, consisted of eleven (11) open-ended questions aimed at exploring the opinions and positions of the students regarding “otherness” (Cohen, Manion & Morrison, 2008; Iosifidis, 2008). The choice of open-ended questions was based on the fact that they provide information that can be explored in depth, are characterized by authenticity and honesty and at the same time provide quality data (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 430-431). It is worth mentioning that the questionnaire was given to the students through the technique “Teacher in Role” of a postman, both before and after the educational drama program (Avdi & Chatzigeorgiou, 2018).

#### ***Composition of written essays***

The composition of written essays was carried out individually by the students after the completion of the collaborative techniques of DiE. Specifically, the students wrote through the technique “Writing in a role” (diary, letter) their feelings that arose during their interaction in the activities of DiE regarding: the refugee, the immigrant, the person with different skin color, the person with special needs and the person with different religious beliefs (Alkistis, 2008: 380 & 388; Avdi & Chatzigeorgiou, 2007: 96; Papadopoulos, 2010: 257).

#### ***Participatory observation***

In the participatory observation essential role plays the degree of participation of the researcher in relation to both the social group under investigation and the process that takes place (Iosifidis, 2008: 126-127; Sarafidou, 2011: 53). The use of participatory observation was based on the fact that the teacher was fully involved during the educational drama program, as animator during the techniques of DiE. Also, she kept notes (research diary) on each intervention that concerned both the activities of DiE and the behaviors of the group members during their performance, as well as the interactions that took place between the participating students throughout each intervention and the type of communication that existed between the students (Sarafidou, 2011: 54).

#### ***Reliability & validity of the study***

As a research technique was used “triangulation”, in order to enhance the validity and reliability of the results. Specifically, the triangulation was carried out with the approach within the research method, through multiple sources of quality data collection (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 486; Iosifidis, 2008: 137; Sarafidou, 2011: 98).

### ***Data Analysis***

The analysis of the data obtained from the questionnaire, the written texts of the students and the participatory observation, was carried out through thematic content analysis, as it provides the possibility of presentation, control and rendering of meanings and extensive analysis, investigation and systematic structuring of data into categories and topics, in order to highlight the relationships that exist between them (Robson, 2007: 358).

### **Educational Drama Program**

During the educational drama program *Getting to know the different "Other"* which was conducted in the frame of this research, forty (40) didactic interventions occurred. The interventions took place twice a week, within the Flexible Zone and each of them lasted one teaching hour (35 minutes). The Flexible Zone is suitable for interdisciplinary courses aimed at cultivating intercultural communication (Kaga, 2002: 94-95), as well as for the activities of DiE that aimed at the representation of social situations in order to activate the framework of the "multiculturalism" that exists in the school classrooms in Greece (Matsagouras, 2002:17 & 21).

In the first cycle of the present study DiE techniques ("Brainstorming", "Interviews", "Telephone Conversations", "Time Machine", "Courtroom", "Teacher in Role", "Frozen Picture", "Television Station", "Writing in Role") were used to form positive attitudes and views by students regarding linguistic and cultural diversity and the removal of negative stereotypes and prejudices towards diversity. In the second cycle of the study DiE techniques ("Brainstorming", "Role on the Wall", "Radio Station", "Mantle of expert", "Role play", "Writing in Role") were used to form positive attitudes and views from students regarding the different "other" in terms of skin color and people with physical disabilities (Appendix). In the third cycle of the study DiE techniques ("Exchange of Opinions-Debate", "Hot Seat", "Conscience Alley", "Group Discussion", "Writing in Role") were used to developing a positive attitude towards religious and ethnic diversity (Alkistis, 2008; Avdi & Hatzigeorgiou, 2007, 2018; Fleming, 2004; Heathcote, 1985; Heathcote & Bolton, 1995; Papadopoulos, 2009; Papadopoulos, 2010).

## **Results**

### **Questionnaire results**

The analysis of the data from the questionnaire, as mentioned, was conducted through thematic content analysis (Robson, 2007: 416-418; Sarafidou, 2011: 117). From the analysis of the data, it was found that the participating students altered their negative stereotypes and adopted a positive attitude toward national, cultural, linguistic and religious otherness as well as toward the different "Other" as far as people of color and people with special needs were concerned.

Specifically, five categories of thematic analysis emerged, the first of which concerns the acceptance of ethnic and cultural diversity, the second concerns the acceptance of linguistic diversity, the third concerns the acceptance of religious diversity, and the fourth concerns the acceptance of the different "other" in concerns the color of the skin and the fifth concerns the acceptance of people with physical disabilities.

Below the part of the results of the study concerning students with special educational needs are presented. Specifically, brief indicative verbal expressions of the specific students are presented indicating the development of their intercultural empathy and competence. It must be stated that the results concerning students with learning disabilities are presented collectively. Regarding the question «You play with your bike in the park of your neighborhood and the tire bursts. Two children tell you that you can ride on theirs. One is an immigrant from Russia and the other is a Greek. Which bike will you take for a ride and why?», Student 1 (S1): *“I would accept the bicycle from the immigrant in order to please him”*. Regarding the question «You win free second language courses. You can choose whether to take German or Arabic lessons. Which language would you like to learn and why?», S2: *“I would like to take Arabic lessons because I have heard the language and I like it”*. Regarding the question «Two families want to rent the apartment next to yours. A Muslim family that has a child your age and an English family that also has a child your age. Which family would you prefer to rent and why?», S3: *“I would prefer a Muslim family to rent it because I don't care that they do not have the same religion as me”*. Regarding the question «You were one day late to go to camp and there are only two beds left to choose from. Next to a bed is a child with physical disabilities. Which bed will you choose and why?», S4: *“I will choose the bed next to the child with physical disabilities so I can help him”*.

Indicative verbal expressions of the student with selective mutism are presented for the following questions: «A child from Africa comes to your class. Would you like to sit at the desk together? (Yes why/No why)» & «You like painting and you attend art classes. A child who has severe hearing problems paints very well. Would you like to paint together?(Yes why/No why)», S5: *“I would sit next to the kid from Africa since we could become friends”*, *“I would like to draw as well as that kid, just because he doesn't hear doesn't mean that we can't hang out”*.

Also, indicative answers of the students with attention deficit and hyperactivity disorders are presented. Regarding the question «Two new students are coming to your class. One lived with his family in France and the other is a refugee from Syria. Who would you like to be friends with and why?», S6: *“I would like to be friends with him from Syria because he is a refugee”*. Regarding the question «At the same distance from your house there are two kiosks. In one the owner is an immigrant from Pakistan and in the other a Greek. From which kiosk will you buy something you will need and why?», S7: *“I would buy from the kiosk of the Pakistan because I want to help him”*. Indicative verbal expressions of the student with behavioral problems are presented

for the above questions, S8: *“I would like the Muslim family to rent it because I want to learn more about a different religion”*, *“I will buy from the immigrant kiosk from Pakistan because he may not have money”*.

It should be noted that from the entirety of the data, it was found that students with special educational needs changed their initial, negative attitude toward the forms of otherness that they addressed through the techniques of DiE, a fact which indicates the positive influence of these techniques regarding the acceptance of diversity.



### Written essay results

Based on the results of the written essays of the students through the “Writing in role” technique (Avdi & Hatzigeorgiou, 2007; Papadopoulos, 2010), it seems that they developed written language skills. Below, a few indicative word expressions which the students with learning disabilities used for each form of otherness they addressed during the educational drama program. Specifically, they wrote in their journals regarding refugee children: S1 *“Margarita from Syria was very sad because there was a war in her country and she lost her things, her friends, her house”*, regarding the different “Other”: S2 *“Today I am very happy that Kari got out of jail. She was unfairly accused because she was a hag and a foreigner”* and regarding immigrant children: S3 *“I was an immigrant. I got onto the yellow bus and saw many immigrant children. We traveled together and I got to know them and we became a big group of friends”*, S4 *“The trip with the yellow bus was super because I traveled with other immigrant children and I got to know their countries”*. Also, in their letters, they wrote regarding children of color: S1 *“You should know that I don’t care at all about the color of your skin and I want to be your friend”*, regarding children with special needs: S2 *“I will always be your friend and you don’t need to worry that you can’t walk”*, regarding children with different religious beliefs: S3 *“I am sending you this letter to tell you that it doesn’t matter that you believe in a different god. I am very proud to have met you and that we’re friends”* and regarding unaccompanied refugee children: S4 *“My dear friend Melak, I know about everything you went through, together with your sister. I want to tell you that I want you to come to my school and you will surely become one of my best friends”*.

Regarding to the student with selective mutism, the technique “Writing in role” was used and she specifically produced seven written texts in which it was observed that she undertook roles that she had not played but rather had watched her classmates playing and used word expressions that had been used by them. Below are listed indicative word expressions which the specific student used in the texts she wrote. Namely, in the first three texts which she wrote in her journal concerning refugee children: *“We spoke to the kids about different things, even about emotions, and I was very sad that they were in this position”*, concerning immigrant children: *“On our trip we saw all the countries and on the bus I met five friends, Nora, Zalia, Lorax, Lasan and Johana”* and concerning the different “Other”, the foreigner: *“In the courtroom I defended Kari well and I am very pleased because they let her go”*. In the next four texts which she wrote in the form of a letter, she used the following word expressions regarding children of color: *“You don’t need to be sad because you’re black and white – I want you to be my friend”*, regarding children with special needs *“Don’t worry that you have problems – I will introduce you to my friends and we will all play together”*, regarding children of different religions *“I like that I took you with me to church. I wanted to take you because you are my friend and I love you”* and regarding unaccompanied refugee children: *“Hello, Nour. I am waiting for you to come to my school. I want to help you, I will host you at my house until your parents come”*.

It should be noted that the results of the written texts are in agreement with the results of the participatory observation which are presented below regarding the development of language skills.

### Results of participatory observation

During the educational drama program, participatory observation was utilized through use of a journal aiming at recording a) the interactions of the students with special educational needs and

their classmates, b) their participation in DiE activities and c) in general, the skills they developed through the techniques which they carried out (Mason, 2003: 137; Sarafidou, 2011: 54).

Below are briefly presented the results of participatory observation connected with the development of language skills in students with learning disabilities. The specific students, who had been enrolled in remedial teaching program of the school regarding the subject of Language, in the beginning of the program spoke very little during the preparation of the DiE activities. After their third month of participation in the program, all four students had the ability to express themselves more completely in spoken language as they formulated arguments and questions and provided answers during the activities. It is worth noting that the opinions of the educator – remedial teaching program head – were in conjunction as far as the positive impact of the educational drama program on the development of oral language skills in the specific students is concerned.

With regard to the student with selective mutism, it seems that her interest during the program was piqued. It was observed that she watched her team with great interest during the preparation of the activities as well as the other teams when they presented the techniques of DiE to the entire class. She participated with enthusiasm in the technique “Frozen picture” as this technique does not require the expression of oral language. Likewise, she participated in the technique “Role on the wall” in which she recorded the thoughts of the “Other” and those of his social environment. In addition, it is worth noting that while at the beginning of the program she tried to sit alone, after the first month of the program, she developed relationships with her classmates and sat with them during the presentation of the activities of DiE by the other teams.

Below are listed briefly the results of participatory observation that are associated with the development of social competencies in students with special educational needs that participated in the educational drama program. Specifically, regarding the two students with attention deficit and hyperactivity disorders, it was found that they participated with enthusiasm in the techniques of DiE and collaborated with the other members of the team. Their hyperactivity gradually decreased as they had the opportunity during the aforementioned activities to move about freely. Only during the “Writing in role” technique in which they had to sit and write did they display hyperactivity which was limited after the third month of the program. Likewise, their attention deficit was limited after the first month of completion of the educational drama program as they watched the other teams present the roles they had undertaken for longer periods of time. They also spent more time in discussion with the other members of their group during the preparation of the theatrical activities.

As far as the student with behavioral issues is concerned, it was found that his behavior improved not only in the classroom setting but also in the school yard. Initially, he faced problems collaborating in the framework of group activities of DiE and often came into conflict with the other members of his team and his other classmates in general. After the second month of the program, he began to integrate into the team and to interact more effectively with its members by developing teamwork skills. This contributed to his acceptance by the other members, to the reduction of tensions and the limitation of conflicts between them. This resulted in the student being able to collaborate smoothly with his classmates after the fourth month of the program. It is worth noting that the impression of the educator – head of department - coincided, i.e. that the specific student displayed more positive behavior not only during the educational drama program but also after its completion.

## Conclusions

The results which arose from the educational drama program indicate that the techniques of DiE may positively impact the development of language, socio-emotional and intercultural skills in students with special educational needs enrolled in general school (Alkistis, 2008; Avdi & Hatzigeorgiou, 2018; Cattanach, 1996; De la Cruz, 1998; Fleming, 2004; Lenakakis, 2015 & 2018; Papadopoulos, 2009; Tsiaras, 2007). Specifically, the multitude of possibilities offered by the techniques of DiE to the specific students regarding their personal growth as well as regarding to their interaction with their classmates who did not have special educational needs were observed.

The results of the present study are in agreement with the results of related research in which DiE techniques were utilized in the development of self-esteem and self-awareness, in managing behavior and hyperactivity, in developing intercultural competency and in developing language and social skills (Alkistis, 2000; Burgoyne, et al., 2008; Berrington, et al., 2013; Blythe, et al., 2011; Chatterton & Butler, 1994; Corcoran & Davis, 2005; De la Cruz, 1995; Freeman, Sullivan & Fulton, 2003; Griffiths, 2010; Guli, et al., 2013; McLenna & Smith, 2007; Baka, 2011; Raphael, 2004; Schiller, 2008; Snape & Vettrano, 2007; Tsiaras, 2012; Widdows, 1996).

In conclusion, from the present study it arises that the techniques of DiE may be utilized and implemented in teaching and for analogous educational drama programs to be designed for the general school in which students with special educational needs will partake and collaborate with students of typical development. Consequently, the design and execution of analogous educational programs using DiE techniques may be implemented in educational practice so that all participating students acquire skills not only on a personal level but also on a group level in a pleasant and safe learning environment.

Based on the fact that it was found that the techniques of DiE contribute positively to students with special educational needs, it is recommended that the conclusions reached here be further investigated. Specifically, the implementation of analogous educational programs in different prefectures and among students enrolled in different classes of primary school is recommended. The implementation of educational drama programs in general schools may give rise to multiple benefits in the sense that aside from the competencies that may be acquired by all the participating students (Kempe, 2005), it is possible to achieve the smoother integration and harmonious coexistence of students with special educational needs into the school environment as well as the communication and interaction between them and the other participating students.

## References

### English

- Anderson, A. & Berry K. (2014). The Influence of drama on elementary students' written narratives and on-task behavior. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal* 20 (3), 143-157.
- Berrington, B., Cronin T. & Green J. (2013). The Effective use of drama as a pedagogy for engaging students with disabilities with the Australian curriculum learning areas. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 4 (4), 1341-1347.
- Blythe, C. A., Gunther, J. R., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., & Rios, T. (2011). Brief report: theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 505-511.

- Burgoyne, S., Placier, P., Taulbee, M. & Welch, S. (2008). Investigating interactive theatre as faculty development for diversity. *Theatre Topics*, 18 (2), 107-129.
- Cattanach, A. (1996). *Drama for people with special needs*. London: A&C Black.
- Chatterton, S & Butler, S. (1994) The Development of communication skills through drama. *Down Syndrome Research and Practice*, 2(2), 83-84.
- Corcoran, C. A. & Davis, A. (2005). A Study of the effects of readers' theater on second and third grade special education students' fluency growth. *Reading Improvement*, 42, 105-111.
- Crimmens, P. (2006). *Drama therapy and storymaking in special education*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- De la Cruz, R. E. (1995). *The Effects of creative drama on the social and oral language skills of children with learning disabilities*. dissertation. Illinois State University.
- De la Cruz, R. E., Lian, M. J. & Morreau, L. E. (1998). The Effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities. *Youth Theatre Journal*, 12, 89-95.
- Ewa, J. A., Olayi, J. E., Ashi, M. M. & Agba, J. U. (2015). Drama: a strategy facilitating equal access and enablement for students with hearing impairment in an inclusive school environment. *British Journal of Education*, 3 (10), 35-43.
- Fleming, M. (2004). Drama and intercultural education. *German as a Foreign Language, Gfl- journal*, 1, 110-123.
- Freeman, G. D., Sullivan, K. & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96 (3), 131-138.
- Griffiths, F. (2010). *Supporting children's creativity through music, dance, drama and art*. London & New York: Routledge.
- Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D. & Britton, N. (2013). Social competence intervention program (scip): a pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 40, 37-44.
- Hatton, N. (2009). The Labelling effect: drama, mental health and learning disability. *Research in Drama Education*, 14(1), 91 – 95.
- Heathcote, D. (1985). *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama of Learning, Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- Jindal-Snape, D. & Vettriano, E. (2007). 'Drama techniques for the enhancement of social-emotional development in people with special needs: review of research. *International Journal of Special Education*, 22(1), 107-117.
- Kempe, A. (2011). Drama and the education of young people with special needs. In S. Schonmann (Ed.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 165-169). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The Use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *British Journal of Learning Support*, 27(3), 97-102.
- Lenakakis, A. & Koltsida, M. (2017). Disabled and non-disabled actors working in partnership for a theatrical performance: a research on theatrical partnerships as enablers of social and behavioural skills for persons with disabilities. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(2), 252-269.
- McLennan, D. P. & Smith, K. (2007). Promoting positive behaviours using sociodrama. *Journal of Teaching and Learning*, 4 (2), 45-47.
- Papadopoulos, S. (2009). Theatre for young people as a means of intercultural education: the case of petalou-sauros. in proceedings of the international association of intercultural education: *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*, Athens. Retrieved May 8, 2020, from [http://utopia.duth.gr/~syppapado/index\\_html\\_files/Theatre](http://utopia.duth.gr/~syppapado/index_html_files/Theatre).

- Raphael, J. (2004). Equal to life: empowerment through drama and research in a drama group for people with disabilities. *NJ (Drama Australia Journal) 28*(1), 73-86.
- Schiller, J. (2008). *Drama for at-risk students: a strategy for improving academic and social skills among public middle school students school of education*. San Rafael: Dominican University of California.
- Schnapp, L. & Olsen, C. (2003). Teaching self-advocating strategies through drama. *Intervention in School and Clinic, 38*(4), 211-219.
- Snape, J. D. & Vettraino, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of socialemotional development in people with special needs: review of research. *International Journal of Special Education, 22*(1), 107-117.
- Tsiaras, A. (2012). Dramatic play as a means of developing primary school students' self-concept. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia, 3* (1), 47-67.
- Widdows, J. (1996). Drama as an agent for change: drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties. *Research in Drama Education, 1*, 65-78.

## Greek

- Άλκηστις (2000). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση [Alkistis, Drama in Education]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2008). Μαύρη Αγελάδα – Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα [Alkistis, Black Cow – White Cow. Drama in Education and Interculturalism]. Αθήνα: Τόπος.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση [Avdi, A. & Chatzigeorgiou, M., The Art of Drama in Education]. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). Όταν ο Δάσκαλος Μπαίνει σε Ρόλο. [Avdi, A. & Chatzigeorgiou, M., When the Teacher Enters a Role]. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. [Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., Research Methods in Education]. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες [Iosifidis, Th., Qualitative Research Methods in the Social Sciences]. Αθήνα: Κριτική.
- Κάγκα, Ε. (2002). Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη. [Kaga, E., Intercultural communication and interdisciplinarity: Aspects and perspectives in the Flexible Zone]. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, 6, 91-96.
- Kempe, A. (2005). Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες. [Kempe, A., Educational Drama and Special Needs]. Αθήνα: Πατάκης.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια Παιδαγωγική: Ένα Σχολείο για Όλα τα Παιδιά. Σύγχρονες Αντιλήψεις Αγωγής και Εκπαίδευσης των Παιδιών με Εμπόδια στη Ζωή και στη Μάθηση*. [Kypriotakis, A., A Pedagogy: A School for All Children. Modern Perceptions of Education and Training of Children with Disabilities in Life and Learning]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως Νέο Μοντέλο Παρέμβασης στην Αγωγή Ατόμων με Εμπόδια στην Ζωή και στη Μάθηση. [Theatre Pedagogy as a New Model of Intervention in the Education of People with Disabilities in Life and Learning]. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chaertier (Επιμ.), *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές* [In I. Kourkoutas & J. P. Chaertier (Eds.), *Children and Adolescents with Psychosocial and Learning Disorders*, 455-470]. Αθήνα: Τοπίο.
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και Διαπολιτισμικότητα [Lenakakis, A., Theatre Pedagogy and Multiculturalism]. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Χαριστήριος τόμος στον ομότιμο καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου* [In K. Bikos & E. Taratori (Eds), *Studies and Questions of Educational Science. Gratitude Volume to Professor Emeritus Dimitris Chr. Chatzidimou*, 347-364]. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.



- Λενακάκης, Α. (2018). Θεατροπαιδαγωγική και Ετερότητα κάτω από την Ίδια Στέγη [Lenakakis, A., Theatre Pedagogy and Otherness Under the Same Roof]. Οδηγός Διαχείρισης Κοινωνικοπολιτισμικής Ετερότητας στο Σχολείο [In St. Tsiplakou (Ed), Guide for Managing Socio-cultural Difference in School, 157-173]. Nicosia, Cyprus: Ministry of Education and Culture, Cyprus Pedagogical Institute. Retrieved January 30, 2019, from <http://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/zapiti.a/Odigos2.pdf>
- Mason, J. (2003). Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας [Mason, J., The Conducting of Qualitative Research]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. [Matsagouras, H., Flexible Interdisciplinary Approach Zone: An educational innovation that changes the school]. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, 6, 15-33.
- Μπάκα, Ε. (2011). Η Θεατρική Αγωγή (Το Θεατρικό Παιχνίδι) ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης Ατόμων Τυπικής Ανάπτυξης και Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες [Baka, E., The Theatre Education (The Theatre Game) as a Mean of Enhancing the Self-perception and Self-esteem of People of Typical Development and People with Special Needs. Unpublished PhD thesis]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ 199 Τ.Α΄ 2.10.2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. [Law 3699/2008, Government Gazette 199 T.AI 2.10.2008. Special Education and Training of People with Disabilities or Special Educational Needs].
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). Παιδαγωγική του Θεάτρου [Papadopoulos, S., Pedagogy of the Theatre]. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευοπούλου-Σταυροπούλου, Μ. (2016). Η Συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην Ανάπτυξη των Γλωσσικών Ικανοτήτων Εφήβων με Νοητική Καθυστέρηση. [Paraskevoπούλου-Σταυροπούλου, Μ., The contribution of Drama in Education to the Development of Language Skills of Adolescents with Mental Disabilities. Postgraduate thesis]. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Robson, C. (2007). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. [Robson, C., Real World Research]. Αθήνα: Δαρδανός.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). Συνάθροιση Ποσοτικών και Ποιοτικών μεθόδων. Η Εμπειρική Έρευνα. [Sarafidou, G. O., Aggregation of Quantitative and Qualitative Methods. Empirical research]. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2016). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 Plus: Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. [Stasinou, D., Special Education 2020 Plus: For an Inclusive or Total Education in the New-Digital School with Digital champions]. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τσιάρας, Α. (2007). Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. Μία Ψυχοκοινωνιολογική Προσέγγιση [Tsiaras, A., Theatrical Education in Primary School. A Psycho-Sociological Approach]. Αθήνα: Παπαζήσης.



## Appendix 1

### 22<sup>th</sup> Intervention

The initial activity was the “Brainstorming”. The students wrote associative words and sentences in their classroom about “the person with special needs “ in order to explore their knowledge, as this activity helps to highlight the multiple dimensions of a topic and is suitable for evaluation (Alkistis, 2008: 260).

Then the technique “Radio Station” was used (Alkistis, 2008: 263) in which the students made a radio show about the people with physical disabilities and the attitude that the social environment should adopt towards them. The members of the groups had the opportunity to choose the name of the radio station, the name of the show, as well as the type of disability that the people, they were referring to, would have. After the completion of the activity, a discussion and reflection took place. Specifically, the students in a circle exchanged views on acceptable behaviors to the people with special needs and the experience they had through the activity.

### 23<sup>th</sup> Intervention

In the twenty-third intervention, the technique “Roll on the wall” (Avdi & Chatzigeorgiou, 2007: 90) was used individually by the students. Specifically, the students wrote, in an outline of a human figure, which was drawn on a large piece of paper and placed on the classroom wall and represented the role of a child with special needs, his thoughts and feelings. Then announced what they had written in their classmates. After the completion of the activity the students performed individually and using the pseudonym “Writing in role”. They wrote at their diary, in role of children with special needs, their thoughts and feelings.

### 24<sup>th</sup> Intervention

In the twenty-fourth intervention, the above activity continued in a different context, as the students wrote outside the outline of the human figure their own thoughts and feelings for a child with special needs and announced it in their classmates. It should be noted that most students were asked to write outside the figure a second time, that is, to capture additional thoughts and feelings about the child with physical disabilities that the role represented.

After the completion of the activity, a discussion and reflection took place regarding the investigation of the specific role “from a distance” and its deep understanding (Avdi & Hatzigeorgiou, 2007: 90) in the sense that students through this activity had the opportunity to take the place of the child with special needs and to express in writing from his own side his thoughts and at the same time to express in writing their personal point of view, as a social environment, for the child with special needs.

### 25<sup>th</sup> Intervention

In the twenty-fifth intervention, the students performed individually and using the pseudonym “Writing in role”. Specifically, the students wrote a letter to a friend who was a child with physical disabilities. Students had the opportunity to choose the name of the friend who would address them with their letter, as well as the type of disability they had. The purpose of this activity was for the students to communicate on a personal level, through written speech, with a child (boy or girl) with special needs and to record in writing both the degree to which they feel his psychology and his needs and their attitude towards him. It is worth mentioning that after completing their letters they painted them and made envelopes and painted stamps so that they could be sent to their friends.

