

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

KAYNAŞTIRMA VE ÖZEL ALT SINIFA DEVAM EDEN
EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN ÇİZGİSEL GELİŞİM
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Pınar ÇETİNKAYA

Danışman

Prof. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU

ANKARA-2008

Değerini her gün biraz daha anladığım sevgili “adım arkadaşım”

Hasan’ıma,

Dünya gözüyle kızının tezini görmek isteyen anneme,
Var olduklarını bilmekten mutluluk duyduğum kız kardeşlerime,
Dumbeldore, Gandalf gibi karakterlerin gerçek hayatta da var
olabileceklerinin kanıtı olan sevgili hocam Yaşar Özbay’a,

Ve varoluşumun sebebi sevgili kızıma...

Pınar ÇETİNKAYA'ya ait “Kaynaştırma ve Özel Alt Sınıfa Eden Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Çizgisel Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı tezi tahinde jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU

.....

Üye: Prof. Şeniz AKSOY

.....

Üye: Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY

.....

ÖNSÖZ

Nesne üzerine bilincin bıraktığı ilk iz olan “çizgi”nin sahibi ve yaratıcısı insan, uzun yıllar kendisini var olan diğer herşeyden ayıran, farklı kılan özelliklerini ön plana çıkarıp, sadece kendi bilincinde bir anlamı olan “ayrıcalıklı varlık” olma duygusunun verdiği sarhoşluktan olsa gerek, aslı birlik olan alemi; üstünde yaşadığı topraktan başlayıp, kendi üstünde yaşayan tek hücreli canlılara kadar bölümledi, sınıflandırdı, kısım kısım ayırdı.

Bugün aynı insan, kopmaya çalıştığı çevreden ayrı yaşayamayacağını geç farketmiş olmanın verdiği telaşla yaşayış biçimini yeniden düzenlemeye çalışmaktadır. Bir taraftan kurmuş olduğu medeniyetin nimetlerine sahip olmaya devam etme, bir yandan da medeniyetinin yok etme noktasına getirdiği doğayı yeniden canlandırma çabasındadır. Elbetteki “eğitim” kavramı da, çağlar boyu toplumdan soyutlanıp, görmezden gelinen engelli bireylere yönelik tutum da, insanın yaşamı yeniden yorumlayışının ışığında değişmektedir.

Araştırma süresince benden yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım, Serpil Uslu, Hatun Yerlikaya, İsmail Okur, Özlem Kütük, Birgül Coşkun’a; yazdığım yazıları okuma zahmetine katlanan sevgili hocam Prof.Dr. Yaşar Özbay’a, bana yol gösteren ve bilimsel yöntem konusunda fikir veren değerli hocam, Prof. Hülya İz Bölükoğlu’na, sonuca ulaşma konusunda ümitsizliğe düştüğüm zaman, dik duruşuyla bana örnek olan Yrd. Doç. Dr. Serap Buyurgan’a, öğrencisi olmaktan büyük mutluluk duyduğum Prof. Şeniz Aksoy’a, çalışmamı yapabilmem için gerekli ortamı sağlayan sayın Okul Müdürüm Veli Topal’a ve sayın Müdür Yardımcım Öztekin Avcı’ya, kısaca bu satırları yazmama katkısı olan herkese, herşeye teşekkürler. Tek bir taneniz eksik olsaydınız, bu çalışma olmazdı.

Pınar ÇETİNKAYA

Mart 2008-Ankara

ÖZET

KAYNAŞTIRMA VE ÖZEL ALT SINIFA DEVAM EDEN EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN SANATSAL GELİŞİM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Çetinkaya, Pınar

Yüksek Lisans, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Hülya İz Bölükoğlu

Mayıs-2008

Bu araştırma kaynaştırma ve özel alt sınıfa devam eden eğitilebilir zihinsel engelli çocukların sanatsal gelişim düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini; Ankara ili Sincan ve Mamak merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında bulunan kaynaştırma ve özel alt sınıfa devam eden eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma grubu özel alt sınıfların bulunduğu 3 okul ile, kaynaştırma sınıflarının bulunduğu 2 okul olmak üzere toplam 5 okuldaki kaynaştırma ve özel alt sınıflara devam eden 9-13 yaş grubu 25 kız ve 35 erkek, toplam 60 eğitilebilir zihinsel engelli çocuktan oluşmaktadır. Araştırma için gerekli veriler çocukların yaptığı “Ailem” konulu resimlerin üç sanat eğitimi uzmanınca “Anlatım, Mekân, Şema ve Renk” açılarından değerlendirilmesi ile toplanmıştır. Verilerin analizinde “İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi (t-testi)” kullanılmıştır.

T-testi’nden alınan puanlar açısından bakıldığında, özel alt sınıfa devam eden eğitilebilir zihinsel engelli çocukların sanatsal gelişim bakımından kaynaştırma öğrencilerine göre düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk-Eğitilebilir Zihinsel Engelli-Çocuk Resimleri-Kaynaştırma-Özel Alt Sınıf-Sanat-Sanat Eğitimi.

ABSTRACT

Master Thesis

Çetinkaya, Pınar

Faculty of Painting Teacher Graduate Programme

Master Thesis Supervisor: Hülya İz Bölükoğlu

May-2008

EXAMINING THE ARTISTIC DEVELOPMENT LEVEL OF EDUCABLE MENTALLY RETARTED CHILDREN IN INTEGRATED AND SUBCLASSES

The purpose of this research is to explore the artistic development of educable mentally retarded children (EMRC) in integrated and subclasses. The population of the study comprises of educable mentally retarded children in integrated and subclasses of elementary schools in Sincan and Mamak districts of Ankara. The sample consist of 25 girls and 35 boys; totally 60 educable mentally retarded children of 9-13 age group attending two schools having subclasses and 3 schools having integrated classes, in total 5 schools. The necessary data for this study were gathered from the drawings those made by the children contribute to “My family” and evaluated by the three art specialist to these criteria: Narration, Space, Shema, Color. Significance test is used to search the differences between educable mentally retarded children in integrated and subclasses.

According to the result of t-test, it is determined that the level of artistic development of EMRC attending the subclasses was less than those children in integration classes.

Key words: Child-Educable Mentally Retarded- Child Pictures- Maintaine-Subclass- Art-Art Education.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR CETVELİ	viii

BÖLÜM I.

GİRİŞ	1
1.1. Problem	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Alt Amaçlar.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Varsayımlar.....	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sanatın Tanımı	9
2.2. Sanat Eğitimi	10
2.2.1. Sanat Eğitiminin Amacı	12
2.3. ÇOCUK VE RESİM	13
2.4. ÇOCUKLARIN ÇİZGİSEL GELİŞİM EVRELERİ	14
2.4.1. Karalama Evresi (2 – 4 Yaş Arası).....	16
2.4.2. Şema Öncesi Evre (4 – 7 Yaş Arası)	19
2.4.3. Şematik Dönem (7 – 9 Yaş Arası).....	20
2.4.4. Gerçekliğin Doğuşu Evresi (9 – 11 Yaş Arası)	21
2.4.5. Mantık Çağı (11 – 14 Yaş Arası)	22

2.4.6. Gerçekçilik Evresi (14 Yaş ve Ötesi)	22
2.5. ÇOCUK RESİMLERİNİN GENEL ÖZELLİKLERİ	23
2.5.1. Görsel Algılama Açısından Çocuk Tipleri.....	23
2.5.1.1. Görücü Tipler	23
2.5.1.2. Yapıcı Tipler	24
2.5.1.3. Karışık Tipler	25
2.5.2. Çocuk Resimlerinde Görülen Ortak Özellikler.....	25
2.5.2.1. Düzleme Özelliği	26
2.5.2.2. Tamamlama ve Saydamlık Özelliği	26
2.5.2.3. Boy Hiyerarşisi Özelliği.....	28
2.5.2.4. Espri Özelliği	29
2.5.3. Çocuk Resimlerinde Çizgilerin Yorumu.....	29
2.5.3.1. Büyüklük	30
2.5.3.2. Abartmalı Çizgiler.....	30
2.5.3.3. Eksik Bırakılan Çizgiler	32
2.6. EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLAR	33
2.6.1. Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Genel Özellikleri	34
2.6.1.1. Fiziksel Özellikleri	35
2.6.1.2. Kişilik Özellikleri.....	35
2.6.1.3. Zihinsel Özellikleri.....	36
2.7. EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMLERİ	36
2.7.1. Özel Alt Sınıflar	36
2.7.2. Kaynaştırma Eğitimi	37
2.7.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Felsefi Temelleri.....	38
2.7.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Gerekliliği	38
2.7.2.3. Kaynaştırma Eğitiminin Faydaları	42
2.7.2.4. MEB Özel Hizmetlerinde Kaynaştırma	43
2.7.2.5. Kaynaştırma Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gerekenler.....	48
2.7.2.6. Kaynaştırma Ortamında Öğretimin Düzenlenmesi.....	49
2.7.2.7. Kaynaştırma Ortamının Düzenlenmesi	53
2.7.2.8. Kaynaştırma Eğitiminde Kullanılan Araç Gereçler	57

BÖLÜM III.

ARAŞTIRMA GRUBU

3.1. Araştırmanın Modeli	59
3.2. Araştırma Grubu.....	59
3.3. Verilerin Toplanması	59
3.4. Verilerin Analizi	60

BÖLÜM IV.

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. ALT AMAÇLARA İLİŞKİN BULGULAR.....	61
4. 2.ALT AMAÇLARA İLİŞKİN YORUMLAR	67

BÖLÜM V.

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR	70
5.2. ÖNERİLER.....	71

KAYNAKÇA.....	75
---------------	----

KISALTMALAR CETVELİ

Akt.: Aktaran

Bkz.: Bakınız

DPT : Devlet Planlama Teşkilatı

EZE : Eğitilebilir Zihinsel Engelli

EZEÇ: Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuk

KHK: Kanun Hükmünde Kararname

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

ÖİB: Özürlüler İdaresi Başkanlığı

ÖAS: Özel Alt Sınıf

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

s.: Sayfa

vb: Ve benzeri

vd.: Ve diğerleri

y.y.: Yüz yıl

ZB: Zekâ Bölümü

BÖLÜM I.

GİRİŞ

“Biz kimiz?

Neden varız?

Neredeyiz?”

Varlığının farkına varan ilk atalarından beri aynı soruları sormaya devam eden insanoğlu, evreni ve kendini anlama yolunda topladığı bilgilere her gün bir yenisini eklerken, bir yandan da bu bilgileri yeni bakış açılarıyla değerlendirme, her veriye farklı bir gözle bakabilme adına sürekli araştırmalar yapmakta ve yöntemler geliştirmektedir.

İnsanoğlunun “anlamak” adına gösterdiği bu çabada güvenebildiği tek bir dayanağı vardır “kuşku duymak”, bir başka deyişle “soru sormak”. Tarihin bilinmeyen bir döneminde “Kuşkunun olduğu yerde özgürlük vardır.” diyen kişi, insanı insan yapan temel özelliği bir cümle ile açıklamıştır aslında. Denilebilir ki, medeniyetleri geliştiren, değiştiren, kültürleri oluşturan, kuramlar yaratan şey, insanın soru sorma, gerçeği arama özelliği ve arayışı sırasında aklına düşen cevapları yarına bırakma isteğidir.

Milattan önce 428 yılında Euripides’e merak içinde “Nereye kadar ilerleme kaydedecek insan aklı?” ve 19. yy’da Heinrich Heine’e “Durmaksızın sorarız, ta ki bir avuç toprak ağzımızı kapatana kadar. Peki ama bu mudur yanıt?” ya da Tang Hanedanı’ndan Du Fu’ya “Rüzgarda sürüklenirken suda, neye benziyorum ben?”, diye sorduran, “anlama” isteğinden başka ne olabilir (akt: Sagan, 2000, s.43- 285-321)?

Algılanabilenin ötesinde ne olduğunu, bütün olguların doğup geliştiği altyapıyı neyin sağladığını, düşgücünün kendi doğal sınırları dışında çalışmasına izin veren zihinsel beceriler sayesinde anlama çabaları araştırıldığında, eski Yunan

filozof- bilginlerinin günümüzde Güneş sisteminin sınırlarını araştırma serüveniyle karşılaştırılabilecek kadar insanın gözünü korkutan bir tasarımı; tüm yerkürenin biçim ve boyutlarını belirlemeye çalışmaları ya da Hobbes'un, beynin hücreleri hakkında dahi hiçbir şey bilinmeyen bir çağda zihnin faaliyetlerini açıklamaya çalışması gibi oldukça cüretkar girişimlerin kayıtlarına rastlanır (Hellman, 2003, s. 27; Osserman, 2003, s. VI-1).

Yukarıda sayılan örneklerden çok daha önce, şu an adlandırıldığı biçimiyle prehistorya döneminde, çevresinin farkına varan çocuğun resmine yer çizgisini eklemesi gibi insan da farkındalığını, ilk olarak duvarlara elinin izini çıkararak ve yaşamını anlatan çizimler yaparak kayda geçirmiş, bir bakıma yaşam öyküsünü ve geleneklerini “çizgi” ile yarına aktarmaya çalışmıştır (Eczacıbaşı, 1997, s. 489). Mağaraların duvarlarında görülen sivilize edilmiş insan, hayvan tasvirleri, bir şeyleri saymak için duvara atılmış çentikler, insanın bilgi birikimini yorumlayışının sonucunda sayıya, harfe, sanata, bilime dönüşmüştür. Bu bağlamda denilebilir ki, bugün var olan tüm karmaşık sistemlerin temelinde, yaşadığının farkında olan insanın, fark ettiklerini anlatma ihtiyacından dolayı bulduğu “çizgi” vardır.

Dolayısıyla sanata yüklenen ilk amaç, “bir geleneği, kültürü ya da bireysel yaşantıyı anlatma” şeklinde olmuş; binlerce yıl sonra Rönesans döneminde “güzellik” kavramı “sanat” ile birlikte anılmaya başlanmış daha sonra Thomas Munro'nun tanımıyla sanat, “doyurucu estetik yaşantılar oluşturmak amacıyla dürtüler yaratma becerisi” olarak nitelendirilmiştir (Sözen ve Tanyeli, 1996, s. 208).

21 yy.da sanatın temel işlevi hala iç yaşantıları, kültürü ya da bir sistem tarafından verilmek istenen mesajı öteki insanlara, toplumlara anlatma olarak kabul edilmektedir. Dökmen (2003, s. 3), yarına kalma isteği adına binlerce değişik davranış sergileyen insanın, gelecek kuşakların kendisine benzeyen kişilerden oluşmasını istediğini söyler; Palancı'da (2000, s. 1) toplumun bireyden, kültüre uygun davranışlar sergilemesini, yaşarken öğrenmesini zorunlu kıldığını belirtir. İnsanın bu isteklerinin sonucunda ortaya çıkan eğitim kavramı bugün bireyde, kendi yaşantıları yoluyla istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirme süreci

olarak tanımlanmaktadır (Erden ve Akman, 2001, s. 14; Demirel, 2005, s. 25). Denebilir ki eğitim de tıpkı sanat gibi insanın “benzer”lerini yaratma-üretme arzusunun bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bir bakıma eğitimin gelenekçi görevi toplumun biriktirdiği mirası genç nesillere aktarmak, yenilikçi görevi ise değişen koşullara uyum sağlayabilen, yaratıcı bireyler yetiştirmektir (Balamir, 1996, s. 16).

Peki “normal” olarak tanımlananlardan “benzer”ler yaratmak için oluşturulmuş eğitim sistemi içinde, “normal”den “farklı” olan engelli bireylerin yeri nedir? Resimleri çözümlmeye; özellikle de çocukların resimlerini anlamaya çalışmak, insanın kendisini, var olan kültürlerin tarihsel gelişimini anlamaya yönelik olarak ürettiği tekniklerden biri olduğundan ve yapılan literatür taraması sonucu, kişinin kâğıt üzerine bıraktığı her izin sözlerinden çok daha etkili bir anlatım aracı olabileceği fikrini destekleyen pek çok bulguya rastlanıldığından, bu araştırmada çocuk resimlerinden, eğitilebilir zihinsel engelli çocukların, hangi ortamlarda ve hangi yöntemlerle daha iyi eğitilebileceği sorusuna cevap bulmak adına faydalanılmıştır.

Tez, giriş dahil beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; probleme, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde, çocukların çizgisel gelişimleri ve eğitilebilir zihinsel engelli çocukların özellikleri, bu zamana kadar sanat ve eğitilebilir zihinsel engelli çocukların eğitimi için neler yapıldığı anlatılıyor ve konu ile ilgili kilit kavramlar açıklanıyor. Üçüncü bölümde, araştırmada kullanılan yöntemden, dördüncü bölümde elde edilen bulgulardan, beşinci bölümde ise araştırmadan elde edilen sonuçlardan ve eğitilebilir zihinsel engelli çocukların eğitimini iyileştirmeye yönelik neler yapılabileceğinden bahsedilmektedir.

1.1. Problem

Bireylerin doğuştan veya sonradan meydana gelen bazı olaylar sebebi ile engel sahibi olmaları, kendi ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmalarına, onlardan beklenen görevleri yerine getirmekte zorlanmalarına dolayısıyla, toplumun aktif bir parçası olup sosyalleşmelerine mani olmaktadır. Son zamanlarda kabul gören genel

anlayışa göre eğitimin temel amacı, bireylerin yeteneklerinin farkına vararak kendilerini gerçekleştirmelerini ve farklılıklarıyla birlikte içinde yaşadıkları toplum ile bütünleşmelerini gerçekleştirmek ise, genel eğitim içinde engelli bireylere yönelik olarak da eğitim ve sosyalleşme fırsatlarının sağlanması gerekmektedir.

Öğretmenlerin hemen hepsi sınıflarında zihinsel engelli çocuklarla karşılaşmış, onların sorunları ile ilgilenmişlerdir ve pek çok kimsenin yakın çevresinde de zihinsel engelli çocuklar bulunmaktadır; yine de yakın zamana kadar, zihinsel engellilerin durumlarında bir iyileştirme gerçekleştirmenin mümkün olmadığına inanıldığı için toplumun bir parçası olan engelli bireyleri tanıma ve onlarla kurulabilecek yeni iletişim yollarını keşfetme adına pek bir şey yapılmamıştır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1998, s.154). Ancak son yıllarda eğitim alanında kaydedilen önemli gelişmeler ve alınan olumlu sonuçlar, bu çocuklar için yapılacak bir şey olmadığı inancını önemli ölçüde azaltmıştır.

Tıpkı normal zekâlı akranları gibi, özel eğitime gereksinim duyan her çocuğun özür ve tür derecesine bakılmaksızın, eğitim hizmetlerinden yararlandırılması, özel eğitimin temel ilkelerindendir (MEB, 2509 Sayılı Tebliğler Dergisi, 2000, s. 4; Eripek, 1993, s. 126). Bu ilkedен hareketle, özel eğitime gereksinim duyan eğitilebilir zihinsel engelli çocuklara yönelik, sınırlayıcılık özelliği en az olan eğitim ortamlarının nasıl hazırlanabileceğinin ve onların bu ortamlardan azami ölçüde yararlanmalarının nasıl sağlanabileceğinin belirlenmesi gerekmektedir. Resim yapmanın çocuğa, yaratıcılığını geliştirmesi, kendini anlatabilmesi, sosyal hayatla bağ kurması gibi pek çok açıdan faydalı olduğu bilinmektedir (Arısoy, 1971, s. 63). Aynı zamanda resimleri yoluyla, çocuğun sanatsal, fiziksel, zihinsel, sosyal ve psikolojik açıdan gelişim düzeyleri hakkında bilgi edinmek de mümkündür. Lowenfeld sanatı, çocuğun ussal, yaratıcı gelişimine katkıda bulunan ayrıca çocuğun gelişim aşamalarını anlamamızı sağlayan bir araç olarak görür (Ercan, 2000, s. 93; Kırıçoğlu, 2005, s. 23; Uslu, 2008, s. 1).

Keskin de (2007, s. 12) insanın psiko-sosyal gelişiminin çizgilerine yansıdığını; dolayısıyla çevrenin, insanın gelişimini nasıl etkilediğinin kişinin

izgilerinden anlaşılabileceğini belirtmektedir. Bu noktadan hareketle, kaynaştırma öğrencisi olarak normal sınıflarda eğitim gören eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar ile özel alt sınıflarda eğitimlerine devam eden eğitilebilir zihinsel engelli çocukların, eğitim aldıkları çevrenin çizgisel gelişimlerine etki edip etmediği sorusu, problem olarak ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, “MEB’e bağlı ilköğretim okullarında özel alt sınıflara ve normal sınıflarda kaynaştırma uygulamasına devam eden eğitilebilir zihinsel engelli çocukların (EZEÇ) çizgisel gelişim düzeyleri açısından aralarında fark var mıdır?” sorusuna cevap aramaktır.

1.3. Alt Amaçlar

Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

Kaynaştırma öğrencisi olarak normal sınıflarda akranlarıyla beraber eğitim gören ve özel alt sınıfta okuyan çocukların resimlerinde;

1. Anlatım,
2. Mekân,
3. Şema ve
4. Renk kullanımı açısından farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Batuhan’a göre eğitim, bir şeyin nasıl en iyi biçimde yapılabileceği bilgisinin çocuklara öğretilmesi yoluyla bireysel farklılıkları azaltmak ve toplumsal uyumu sağlamaya çalışmaktır (Batuhan, 1998, s. 293). Gelişimleri normal çocuklardan farklı olan eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar da tıpkı normal çocuklar gibi toplum tarafından kabul görmeye, sosyalleşmeye ihtiyaç duymaktadırlar ve Batuhan’ında

belirttiği gibi çocuğun, engelli çocuklar da dahil, içinde yaşadığı kültüre uyum sağlayabilmesi aldığı eğitime bağlıdır.

Farklı ortamlarda eğitim alan, eğitilebilir zihinsel engelli çocukların çizgisel gelişimlerini inceleyen bir araştırma bulunmaması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Araştırma, eğitilebilir zihinsel engelli çocukların çizgisel gelişiminin, kaynaştırma öğrencisi olarak, normal sınıflarda, normal zekâlı çocukları eğitmek için öğrenim görmüş bir öğretmen gözetiminde eğitim alırken mi yoksa, özel alt sınıf öğrencisi olarak özel eğitim bilgisi olan bir uzmanla, kendileri gibi çocuklarla beraberken mi daha çok geliştiklerini anlamak açısından önemlidir. Araştırmadan elde edilecek sonuçların, eğitilebilir zihinsel engelli çocukların eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve onlara öğretmenlik eden bireylerin eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesi sırasında, uygulamacılara bir fikir vermesi umulmaktadır.

1.5. Varsayımlar

Özel alt sınıf ve kaynaştırmaya devam eden EZEÇ'lerin zekâ düzeyleri arasında, araştırma sonuçlarını etkileyecek derecede fark bulunmadığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Ankara ilindeki ilköğretime devam eden 9-13 yaşları arasında ek engeli olmayan 45-74 arası zekâ bölümüne sahip öğrencilerin çizgisel gelişim düzeylerinin belirlenmesi ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Eğitilebilir Zihinsel Engelli: Norm kümesini oluşturan akranlarından yetersizlik durumu ile farklılığı olan, zekâ testlerinde sürekli olarak 45-74 zekâ bölümü sağlayabilen çocuklardır (Çağlar, 1979, s. 24; Özyürek, 2005 s. 27).

Kaynaştırma: Sınıf Öğretmenine ve engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması koşulu ile engelli çocukların, engelsiz çocuklarla bir arada normal okul ve sınıflarda eğitim almalarıdır (Tüfekçioğlu; 1997, s. 58).

Öğretim: Öğrenmenin belli bir amaç doğrultusunda başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi sürecidir (Demirel-Ün, 1987, s. 127).

Özel Alt Sınıf: Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların eğitimleri için normal ilk öğretim okullarında açılmış olup, 16-18 öğrencisi bulunan ve özel olarak geliştirilmiş eğitim programı uygulanan sınıflardır (Çağlar, 1985, s. 6).

Sanat: Gerçekliğin yeniden üretilmesi, eylemi; gerçekliği düzene koyma işi (Ersoy, 1995, s. 6; Sözen ve Tanyeli, 1996, s. 208).

Sanat Eğitimi: Bireyin gelişimsel bütünlüğü içinde, bireyde sanatsal ve estetik davranışlar geliştirerek ondaki yapabilme gücünü, yapabileceği davranışlara dönüştürmek üzere yapılan eğitim süreçleridir (Balcı, 2006; Keser, 2005, s. 295).

Sapma: Bireyin fizyolojik, psikolojik, zihinsel gelişiminde oluşan geçici veya kalıcı kayıplardır. Örneğin gözde oluşan bozukluk, ayağın kırılması gibi (Güven, 2003, s. 62).

Teknik: Herhangi bir sanat, üretim ve öğretim etkinliğı için başvurulması gereken beceri, işlem ya da yol (Oğuzkan, 1993, s. 142).

Yetersizlik: Zihinsel, fiziksel, davranışsal yada duyu organlarının zedelenmesine bağılı olarak organların işlevlerinde gözlemlenen kayıpların ortaya çıkardığı durumu ifade eder. Birey yetersizliğine bağılı olarak çoğı kimsenin gördüğü gibi görmeyebilir yürüdüğü gibi yürümeyebilir (Ataman, 2003, s.14).

Zekâ: Bilir (1986, s. 6), zekâyı, zihnin fonksiyonlarının uyumlu çalışması sonucu ortaya çıkan yetenekler bileşimi; Erkuş ise (1999, s. 42) çevreyi biçimlendirme yeteneği olarak tanımlar.

Zihinsel Engelli: Gelişim süreci içerisinde genel zihinsel işlevlerde önemli derecede gerilik ve bunun yanında uyumsal davranışlardan (iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha çoğunda yetersizlik gösterme durumudur (Eripek, 1996, s. 9).

BÖLÜM II.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. SANATIN TANIMI

Nerede maddeye bir şekil verilmişse, nerede hayat çizgi ve kompozisyon kazanmışsa orada zekâ vardır; orada karmakarışık bir alemini istediğimiz şekle sokan ‘sanat’ dediğimiz şey vardır. Sanat ve zekâdan ayrı bir tecrübe yabancıdır, düzenden yoksundur; şekilsiz madde, gayesiz harekettir (Edman, 1998, s. 14).

Edman’la aynı fikirde olduğu anlaşılan Herbert Read de sanatı, varlıkların onsuz dengesini kaybedeceği, yaşamı düzenleyen bir mekanizma olarak tanımlarken Balcı, (2005, s. 13) sanatın temelinde, insana özgü olan güzeli arama duygusunun yattığını belirtmektedir. Boydaş (2004, s. 7) ve Le Guin (2006, s. 85), hem rasyonel hem de etik ve duygusal varlıklar olan insanların, akıl ile tatmin edemedikleri ruhu ancak sanat ile doyurabildiklerini bu yüzden sanatın insanın gelişimi için önemli olduğunu belirtirler.

Sanatı, nizama sokulmuş hayat ya da tecrübe olarak tanımlayan Edman ve Read’in aksine Mondrian, kendi gerçekliğini yaratan sanatın, zamanla yaşam karşısında anlamsızlaşacağını ve ortadan kalkacağını savunmaktadır (Fischer, 1995, s. 9).

Yaşadığının farkında olan ve hayatı anlamaya çalışan insan aklı, yaşadığı duyguların, güzelliğin ifadesi için yöntemler geliştirdiği sürece Mondrian’ın kehaneti gerçekleşmeyecek gibi görünmektedir (Erbay, 1997, 11; s. 7, Ersoy, 1995, s. 5; Mülâyim, 1994).

Amacı estetik zevk vermek, eğitmek, aydınlatmak ve coşturmak olan sanat; felsefe açısından çağlara ve kültürel birikime göre değişen çeşitli kuramlarla

tanımlanmaya çalışılmıştır (Doğan, 1975, s.152). Sanatı öykünme olarak değerlendiren anlayıştan, ifade edici sanat anlayışına, sanat için sanat anlayışından, toplum için sanat anlayışı gibi değerlendirmelere giden pek çok tanım yapılmıştır (Pekmezci, 2001, s.148).

Yapılan tanımların dört ana unsur - sanatçı, eser, esere yansıtılan çevre ve sanat tüketicisi- altında toplanması sonucu bugün sanatı açıklamaya çalışan dört kuram vardır; bunlar :

1. Yansıtmacı Sanat Kuramı
2. Anlatımcı Sanat Kuramı
3. Biçimci Sanat Kuramı
4. İşlevsellik- Fonksiyonel Sanat Kuramıdır (Balcı, 2005, s. 14)

Yansıtma kuramına göre; sanatın doğal gerçekliği birebir yansıtması esastır. Bir sanat eseri dış gerçekliği yansıttığı oranda değer kazanmaktadır. Anlatımcı kuramda, sanatçı esas alınmaktadır. Sanat eserinin niteliğini onu yapan sanatçının duygu ve coşkusu esere katma derecesi belirlemektedir. Biçimci kuramda asıl olan, sanat eserinin kendisidir. İşlevsel- fonksiyonel sanat kuramında ise eser, izleyene mesaj verebildiği oranda değerli sayılmaktadır (Moran, 2003, s. 10).

2.2. SANAT EĞİTİMİ

20. yüzyılın başından bu yana sanat eğitimi kavramı genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullardaki ilgili bölüm ve sınıflarda bu alana ilişkin olarak verilen dersleri kapsar. Yaygın ve tümel anlamda kullanıldığı özellikle belirtilmedikçe sanat eğitimi daha çok “plastik sanatlar alanında verilen eğitim” biçiminde anlaşılabacaktır (San, 1983, s. 17).

“Eğitim, insanı mutluluğa götüren, kişiliğini geliştiren, yaptığı işlerde başarılı duruma getiren, yeteneklerini ve gizil güçlerini ortaya çıkaran bir eğitim olmalıdır ki, insan onuruna saygılı, demokratik ve çağdaş bir toplum üyesi olabilecek bireyler yetiştirebilsin” diyen Erbil (1990, s.153) ile benzer düşünceleri taşıyan Gençaydın (1992, s. 34) ve Tansuğ (1988, s. 12), insan hayatını mutlu, düzenli ve hoşgörülü kılmanın sırrının ancak bir sanat eserinde ifşa bulacağını dolayısıyla; sanat eğitimi sayesinde bireylerin daha olumlu bir kişilik kazanacaklarını söylemektedirler.

Karayağmurlar (1991, s. 368), İrk, (1994, s. 24) ve Eracar (2003, s. 257), sanat eğitiminin kişiyi yaratıcı faaliyetlere yönelterek duygusal açıdan doyuma ulaştırması sayesinde insanı, ruhsal çöküntüden kurtarabileceği düşüncesinin yaygın olduğunu ve alt yapısı hazırlanarak verilebilecek bir sanat eğitiminin diğer derslerdeki başarıyı da arttırabileceğini belirtmektedirler.

Ailelerin çocuklarını yaşama hazırlama telaşı içerisinde, çocukları en çok geliştiren etkinliğin oyun oynamak olduğunu unuttuklarını vurgulayan Striker (2005, s. 26), boyama kitaplarındaki resimleri boyamak veya alıştırma kitaplarındaki çizgilerin üstünden geçmek yerine karalama çalışmaları yapmalarının çocuklar için çok daha faydalı ve rahatlatıcı bir eylem olacağını savunmaktadır.

Yetkin (1962, s. 61), “Sanat eğitimi bir çeşit ahlak eğitimidir.” diyerek insanın yetişmesinde, kişiliğin olumlu yönde gelişmesinde sanat eğitiminin önemini vurgulamaktadır. Williams (2000, s. 131) ve İz Bölükoğlu (2003), ailelerin sanatı, çocuklarının yapmaktan hoşlandığı ancak onların yaşamlarında etkisi olmayan “güzel” bir şey olarak düşündüklerini, oysa şekil ve renk ile oynamanın çocuğun estetik ifade yeteneklerini geliştirerek, sorunlarını anlayan ve çözüm için farklı yöntemler geliştiren biri olması yolunda çocuğa yardımcı olacağını belirtmektedirler.

Gel (1991, s. 38), sanat eğitiminin belli başlı ilkelerini şöyle sıralamıştır:

- Her çocuğun yaratıcı gücü vardır. Sanat eğitimi herkes için gereklidir.
- Sanat eğitiminde bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır.

- Sanat eğitimi çocuğun seviyesine göre olmalıdır.
- Sanat eğitimi ustalık ve beceri kazandırmak şeklinde değil estetik duyarlılığın eğitilmesi biçiminde anlaşılmalıdır.
- Sanat eğitimi dersleri diğer derslerin uygulama alanı olarak düşünülmemelidir.
- Sanat eğitimi dersi iki ve üç boyutlu çalışmaları kapsamalıdır.
- Sanat eğitimi dersi kuramsal bilgi yerine işe ve yaratıcılığa dayandırılmalıdır.
- Sanat eğitimi derslerinde gerekli ilgi ortamı yaratılmalıdır.
- Çevre olanakları göz önünde tutulmalıdır.
- Fırsat eğitimine yer verilmelidir.
- Çocuğun yaptığı işler bütün olarak değerlendirilmeli ve sergilemeye önem verilmelidir.

2.2.1. Sanat Eğitiminin Amacı

Çocuğun çevresini keşfedip biçimlendirebilmesi için ilk önce görmeyi, işitmeyi, dokunmayı, tat almayı öğrenmesi gerekmektedir. Yalnızca bakmak değil, ‘görmek’, yalnızca duymak değil, ‘işitmek’, yalnızca ellerle yoklamak değil, ‘dokulanı duyumsamak’ yaratıcılık için ilk aşamadır (Südor, 2000, s. 11; San, 2003, s. 25). İnsanın çevresine ve kendisine karşı duyarlılığını arttıran, düşünce paylaşımı sağlayan sanat eğitimi sayesinde bireyler, farkında olmayı ve algılamayı öğrenirler (Erinç, 1998, s. 81; Salper, 2007, 108; Yılmaz, 2005, s. 18).

İnsanın soyut düşüncelerini somutlaştırmak, estetik yaşamın yapılanmasını temellendirmek, sanatı bir iletişim biçimi olarak kullanabilmek için gerekli güven ve yeterliliği kazandıracak olan görsel okuryazarlık ancak sanat eğitimi sayesinde sağlanabilir ayrıca sanat eğitimi, bir toplumdaki yaratıcı güçleri geliştirerek, sanat eserlerinin çoğalmasını sağlar (Erbay, 1997, s. 11; Erkul, 1996, s. 41; Etike, 1995, s. 11; Özsoy, 2003, s. 15;). Sanat eserleri, içinden çıktıkları toplumun karakteristik özelliklerini yansıtma sebebi ile o toplumun malıdır (Biçer, 1993, s. 225).

Kendi kültürünü dünyaya eseriyle tanıtan birey, tüketici olmaktan çıkıp üretici olarak toplumunun kültürel gelişimine katkıda bulunabilir (Etike, 2001, s. 5; Ünver, 2002, s. 111).

İnsanın eğitiminde bilim tek başına yeterli değildir. Gerçekçi bir eğitim, bilim ve sanatın ayrılmaz işbirliğine dayanmalıdır. Fakat sanat eğitiminin amacı, sanat için eğitim değil, sanatla eğitimidir (Yetkin, 1968, s. 127).

2.3. ÇOCUK VE RESİM

“Görme, konuşmadan önce gelmiştir. Çocuk konuşmadan önce görmeyi öğrenir.” diyen Berger (1995, s. 7); araştıran, bulan ve “Ne, Niçin?” sorularına, tıpkı bir bilim adamı gibi yanıt arayan çocuğun, sorduğu soruların cevaplarını almak için temel verileri gözleri ile topladığına işaret eder (Gökaydın, 1998, s. 3).



Resim 1. Çocuk Resimlerinden Bir Örnek.

Yavuzer, çocuğun dinamik bir olgu olduğunu, dünyayı kendi algıladığı biçimde gördüğünü ve gördüklerini kendi ifadeleri içinde yansıtmaya çalışırken sanatın onda bir ‘düşünme dili’ şeklinde yansıdığını ifade eder (Yavuzer, 2005, s.

13). Yavuzer’le benzer görüşleri paylaşan Yörükoğlu’ya göre (1998, s. 6) resim, çocuğun dış dünyayı algılayışının bir göstergesi, aynı zamanda da simgesel bir oyundur (Brittein ve Lowenfeld, 1987, s. 59).

“Çocuk niçin resim yapar?” sorusuna verdiği cevaplarla Avcı (2000, s.103) çocuk ve resim ilişkisi için söylenebilecek hemen hemen herşeyi şöyle özetler:

1. Çocuk, hareket gereksiniminin bir sonucu ve uzantısı olarak,
2. Oyun oynamak, macera yaşamak,
3. Merak ve heyecanlarını tatmin,
4. Duygularını, düşüncelerini, korkularını, hayallerini ifade etmek,
5. Dış dünyayı tanımak ve uyum sağlamak,
6. İletişim kurmak,
7. Büyüklerin kurallarla dolu dünyasından ayrı, sadece kendisine ait, kontrolünün kendisinde olduğu bir dünyayı yaratmak,
8. “Ben bir insanım, bireyim, ben de görüyor ve duyuyorum. Beni görmezden gelmeyin.” demek,
9. “Bu resim benim!” diyebilmek için resim yapar.

2.4. ÇOCUKLARIN ÇİZGİSEL GELİŞİM EVRELERİ

Gelişim kavramı döllenme ile başlayıp yaşam boyu devam eden hareket ve değişim anlamında kullanılır. Bu değişim ilerleme veya gerileme şeklinde olabilir. Bu nedenle, yaşam boyu değişimle ifade edilen gelişim süreci, hem olumluluk hem de olumsuzluk içerir (Özbay, 2004, s. 40).

Gelişimin temelinde büyüme, olgunlaşma, hazır olma ve öğrenme kavramları yer almaktadır. Bireyin herhangi bir görevi yerine getirebilmesi için gerekli olgunluk düzeyine ulaşması, daha sonra bazı yaşantı ve öğrenmelerden geçmesi gerekir (Özkalp vd., 1987, s. 3). Gelişim büyümeyle karıştırılmamalıdır. Büyüme daha çok fiziksel özellikler için kullanılırken gelişim, fiziksel özelliklerin yanı sıra diğer (psikolojik) özellikleri de kapsayacak şekilde kullanılır. Örnek için, kişilerin

vücutları büyür (gelişir de!), zihinleri gelişir (ama büyümez!) (Bacanlı, 1996, s. 34). Olgunlaşma çevrenin etkisiyle, özellikle öğrenmeyle birleştiğinde “gelişme” ortaya çıkar. Gelişmek için genetik yatkınlığı olan insanın bu yatkınlığı uygun çevre koşullarıyla birleştiğinde gelişim süreci hızlanır (Dökmen, 2003, s. 299).

Gelişimin aşamaları, bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik, yaşlılık gibi çeşitli dönemlerle ifade edilmektedir. Bireyler bu süreci yaşarken bütün dönemlerden sıra ile geçerek olgunlaşırlar. Dönemlerde bireysel farklılıklar gözlemlense de, aşamalar tüm ırk ve kültürler için evrensellik göstermektedir (Aytaç, 2000, s. 41).

Sadece bir toplumsallaşma meselesi olmayan kültürel anlamları öğrenmek ve kültürel beklentilere uyum göstermek için iç çatışma yaşayan çocuğun, bedensel, zihinsel, ruhsal zekâ, sosyal v.b. gelişimlerine paralel olarak, sanatsal anlamda da değişim içinde olduğu, çocuğun eline ilk çizici ya da boyayıcı maddeyi aldığı andan itibaren fark edilir. (Yolcu, 2004, s. 149; Briggs, akt, Chodorow, 2007, s. 210). Bu konuda yapılan bilimsel incelemeler, gelişim süreleri içinde çocukların nasıl değiştiklerini gerçeğe en yakın olarak çocuk resimlerinin içerdiğini ortaya koymuştur (Artut, 2006, s. 208).

Çocuk resimlerinin yapanın ruh halini yansıttığını ilk olarak Corrado Ricci fark etmiştir ve onun ilgisini çocukların resimlerine çeken tesadüften başka bir şey değildir. İtalya’nın Bologna kentinde, tren istasyonunda beklerken, Corrado Ricci’nin dikkatini, istasyonun duvarlarındaki birbirinden hayli farklı ve yapanın resimsel yeteneğini yansıtan duvar resimleri çeker. Bu resimler Corrado Ricci’yi öyle etkiler ki, çalışmalarını çocuk resmi üzerine yoğunlaştırmasına vesile olur. 1887 yılında Ricci, “L’Art dei Bambini” (Çocukların Sanatı) isimli, 1250 adet çocuk resmi içeren çalışmasını yayımlar (Anderson-Baker-Wilson, 1985, s. 54). Corrado Ricci’nin çalışmasından sonra, çocuk resmine olan ilgi giderek artmış ve araştırmacılar çocukların çizgisel gelişim evrelerini saptamaya çalışmışlardır. Çocuk resimlerinin gelişimsel bir süreç izlediğine dikkat çeken ilk kişi olan Britsch’e göre, çocuk resimlerinde gözlemlenen değişimler organizmanın doğal sürecidir, kendiliğinden gelişir ve öğrenmeyle ilgisi yoktur (Kırıçoğlu, 2005, s. 55). Daha

sonraki yıllarda araştırmacılar Lowenfeld'in "Creative and Mental Growth" (Yaratıcılık ve Zekâ Gelişimi) adlı çalışmasını inceleyerek sanatsal gelişim evrelerini; motor beceriler, algılama, dil, sembol oluşumu, duyuşal farkındalık, uzamsal oryantasyon gibi çeşitli alanlarda ortaya çıkan yeteneklerin göstergesi olarak kabul etmişlerdir (Malchiodi, 2005, s. 45).

Pek çok farklı araştırmacı çizgisel gelişim evrelerini belirlemişlerdir. Bu evrelerin isimlendirilmesi birçoğunda benzerlik gösterir. İnsanın çizgisel gelişim evreleri konusunda, en çok kabul gören yaklaşım olan Lowenfeld'in sıralaması şöyledir:

1. Karalama Evresi (2-4 yaş arası)
2. Şema Öncesi Evre (4-7 yaş arası)
3. Şematik Evre (7-9 yaş arası)
4. Gerçekliğin Doğuşu (9-11 yaş arası)
5. Mantık Çağı (11-14 yaş arası)
6. Gerçeklik Evresi (14 yaş ötesi)

Yukarıda belirtilen evrelerde temel alınan öğeler; şema, renk ve uzamın kullanılışıdır (Buyurgan, 2001, s. 22)

2.4.1. Karalama Evresi (2-4 Yaş Arası)

Karalama evresi, 2-4 yaş arası çocukları kapsamaktadır. Piaget'in Devim Duyusal Dönem olarak adlandırdığı bu aşamada çocuklar, taklit, bellek ve düşünceyi kullanmaya başlayarak zamanla çevresinde olup bitenlerin farkına varmaya başlar (Yolcu, 2004, s. 150).

Bu evrede, ilk başlarda denetimsiz görülen çizgiler çocuğun kolunun yaptığı hareketle kağıt üzerinde oluşan çizimin arasındaki benzerliği keşfetmesi ve bu keşfinden zevk alması sonucu giderek kontrol altına alınır ve bir amaca yönelik

olarak ritmik bir karakter göstermeye başlar (Hurwitz ve Gaitskel, 1970, s. 143; Pieterse ve Treolar, 2001, s. 72; Roland, 1995, s. 89).

Karalama evresinde çocukların renkleri sezgileri ile kullanma eğilimi içinde oldukları, renklerin çekici etkisiyle, duygusal davrandıkları görülür (Linderman, 1997, s. 23). Ancak 4-5 yaşlarından sonra rengi bilinçli bir şekilde kullanmaya başlarlar (San, 1979, s. 96).

Rhoda Kellog, 1969 yılında çocukların karalamaları konusunda kapsamlı bir araştırma yaparak birbirini takip eden 20 şekil tespit etmiştir (bkz. Şekil 1.).

1. Karalama		Nokta vuruşlar
2. Karalama		Tek dikey çizgi
3. Karalama		Tek yatay çizgi
4. Karalama		Tek sağa sola yatay çizgi
5. Karalama		Tek kavisli çizgi
6. Karalama		Çok sayıda dikey çizgi
7. Karalama		Çok sayıda yatay çizgiler
8. Karalama		Çok sayıda çapraz çizgiler
9. Karalama		Çok sayıda eğri çizgiler
10. Karalama		Yarım eğri çizgi
11. Karalama		Eğri, bükük kapalı çizgi
12. Karalama		Zig zag veya dalgalı çizgi
13. Karalama		Tek ilmik çizgi
14. Karalama		Çok sayıda ilmik çizgi
15. Karalama		Spiral çizgi
16. Karalama		Üst üste binmiş dolgu çember çizgiler
17. Karalama		Üst üste binmiş çember çizgiler
18. Karalama		Ayrık dairesel çizgiler
19. Karalama		Tek kesilmiş çember
20. Karalama		Hatalı çember

Şekil 1. Kellog'un Belirlediği Karalama Örnekleri (Basic Scribling)

Kellog, 1,5-2 yaş arasındaki çocukların ilk başlarda yaptıkları karalamaların aşama aşama ayırt edilebilir şekillere dönüştüğünü, 3-4 yaşlarında ilk

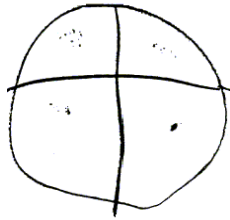
simgesel çizimlerin birleşerek yapısal blokları oluşturduğunu iddia eder (Akt: Artut, 2006, s. 220).

Binlerce çocuk resmini inceleyen Kellog’a göre, birleşen şekiller arasında en anlamlı olanı bir yuvarlağın içerisine çizilmiş “mandala” şeklidir. Mandala çocukların karalamalarında daha sonra birçok şekle dönüşebilecek ana şekildir (Buyurgan, 2001, s. 24).



Resim 2. Mandala Çizimi

Mandala, Sankristçe’de daire anlamına gelmektedir. Doğu felsefesinde mandala, evrenin sembolü olarak kabul edilir. Jung psikolojisinde ise insanda ruh ile aklın birliğini temsil eder (Yavuzer, 2005, s.29).



Resim 3. Mandala Çizimi (37 Aylık)



Resim 4. Mandala Çizimi (40 Aylık)

Karalama evresinden bir sonraki dönem olan Şema öncesi evrede, çocukların yapmaktan en çok hoşlandığı çizim olan iribaşların temeli mandala ile atılır. Cox (1992, s. 34), çocukların üç yaşına kadar çizdikleri ilk yuvarlak şekil ile

insanın başını ve gövdesini oluşturdıklarını, bu yuvarlağa alttan ve yanlardan ikişer çizgi tutuşturarak kolları ve bacakları çizdiklerini söyler.

Çocuklarda dört yaş civarında gözlemlenen, resimlerini anlatma ihtiyacı, görüntüleri zihinde canlandırma becerisinin kanıtı olarak kabul edilmektedir (Erkan, 2008, s. 63).

2.4.2. Şema Öncesi Evre (4-7 Yaş Arası)

Şema öncesi dönem, genellikle 4-7 yaş arasını kapsar. Bu dönemde dairesel ve uzunlamasına çizgilerin biçimlenmeye başladığı görülür. En sevilen çizim insan figürüdür. Şema öncesi dönemde iri baş görünümlü insan sembolleri çizilir (Barnes, 1996, s. 46).



Resim 5. Şema Öncesi Dönem Resmine Bir Örnek. 5 Yaş, Kız.

Bu evrede çocuk, dış dünya ile kurduğu ilişkileri giderek zenginleştirir. Çocukların yaptıkları resimler, sadece kendileri için değil, algısal gelişimlerini izlemek açısından anne, baba ve öğretmenleri için de çok önemlidir. Bu evrede görüş büyük ölçüde öznel; duyguların, hayallerin yansımasıdır. Çocuklar perspektif endişesi taşımadan, sevdikleri renklerle, kendilerinde iz bırakan olayların resimlerini yaparlar (Buyurgan, 2001, s. 28). Örneğin çocuk maviyi seviyorsa çizdiği insanın yüzünü maviye boyadığı görülür (Yavuzer, 2005, s. 48).

2.4.3. Şematik Dönem (7-9 Yaş Arası)

7-8 yaşlarında çocuğun resimlerinde bir değişim başlar. Piaget'in somut işlem evresi olarak tanımladığı bu dönemde, çocuğun çevresiyle etkileşimi sonucu nesnelere kendince çerçeveler kurduğu, onları olduklarından farklı bir şekilde kendi akıl süzgecinden geçirerek şekillendirdiği görülür. Resimlerdeki imgeler tanıdık, bildik şeylerdir. Çocuk büyüdükçe düşünsel ve duygusal yaşamı da karmaşıklaşır. (San, 1979, s. 101).

Buyurgan (2007, s. 62), şema öncesi dönemi resimlerinde rengi, coşkulu ve özgürce kullanan çocuğun okul dönemi resimlerindeki kuru ve heyecansız anlatımına dikkat çeker. Barnes (1996, s.105) çocuğun, gerçekçi çizimi denerken başarısız olması sonucu yaşadığı hayal kırıklığını, resimlerdeki bu değişimin nedeni olarak görmektedir.

Bu yaşlarda çocuğun araştırıp elde etmiş olduğu öz ve biçim anlayışının zenginlik ve güzelliği, onun eğitime ve kişiliğine bağlıdır. Çocuk kişisel bir insan şeması yaratmış, bu şemayla öz vücut ve zihin yapısı arasında sıkı sıkıya bir bağlantı kurmuş ve boşluktaki tüm varlıkların, nesnelerin birbirleriyle ilintili olduğu sonucuna varmıştır (Kehnemuyi, 2004, s. 25). Artık daha objektif yargılara varabilen ve kendisinin farkında olan çocuk, farkındalığını resminde, kendisini yer çizgisinin üstünde çizerek anlatır (Serin, 2003, s. 130).

Şematik döneme ait resimlerde yer çizgisine karşılık bir de gök çizgisi görülür. Genellikle kâğıdın üst tarafına gökyüzü için ayrı bir yatay çizgi çizilir. Bu çizgi ile yer çizgisi arasında kalan yer, çocuk tarafından 'hava' olarak adlandırılır. Başlangıçta bu iki çizgi arasında yer alan figürlerin hemen hepsi aynı büyüklüktedirler. Daha sonraki aşamada mekân belirginleşir, bir çeşit perspektif doğar (Yavuzer, 2001, s. 58).

Şema öncesi evrede görülen tostoparlak gövdeli iribaşlar yerlerini baş yandan görünse bile iki kaşı, gözü dikkatle, el ve ayakları noksansız olarak çizilmiş insan

şemalarına bırakır. Yavuzer (2001, s. 56) bu konuyu şöyle açıklar: “ Çocuk yaklaşık 7 yaşlarında insan figürü çiziminde belirli, bilinen sembolleri kullanmaya başlar ve beden parçalarını kendi aktif bilgisine dayanarak betimler. Resimde sadece baş, gövde, kollar ve bacaklar olmamalı; gözler, burun, ağız gibi organlar da bulunmalıdır. Ayrıca bu yaşta gözlerin burundan, burnun da ağızdan farklı olması, boyun ve saçların çizilmesi beklenir. Genellikle çocuk, resmine eller hatta parmaklar ve ayaklar için ayrı ayrı semboller ekler. Çoğunlukla gövde yerine elbise çizilir. 7 yaş çocuğunun genel şeması bu parçalardan birçoğunu kapsar.”

6-8 yaşından itibaren konu seçiminde erkekler ve kızlar arasında farklılıklar baş göstermeye başlar. Kızlar daha çok, gelin, damat, kraliçe konulu resimler yaparken erkekler savaş, silah, futbol gibi konulara yönelirler (Barnes, 1996, s. 107).

2.4.4. Gerçekliğin Doğuşu Evresi (9-11 Yaş Arası)

Çizgisel gelişimin bu evresinde çocuklar başkalarının düşüncelerine, hislerine dikkat etmeye, benmerkezci düşünme biçiminden uzaklaşmaya başlamışlardır. Etrafında değişen ve gelişen dünyayı hızla fark etmeye başlayan çocuğa daha önce kullandığı şematik temsiller yetmemeye başlamıştır (Malciodi, 2005, s.133). 9-11’li yaşlarda, içinde yaşadığı toplumun bir parçası olduğundan haberdar olan ve bu farkındalığını resimlerine yer çizgisi ile yansıtan çocuk, önceki yıllarda yaptıklarına göre çok daha ayrıntılı ve gerçekçi resimler yapmaya başlar (Yavuzer, 2005, s. 65).

Bu dönem çocuğunun resminde artık erken yılların güçsüz fakat özgür havası kalkmış, içinde yaşadığı kültür ve toplumun bazı zevk ölçülerine uyma kaygısı egemen olmuştur. Anatomiye uygun bir yapıda ve elbiseler giymiş olarak çizilen insan figürleri bol ayrıntılı olarak işlenir (Yavuzer, 2005; s. 65). İnsan figürlerindeki her parça çocuk için önemli ve anlamlıdır. İnsan ve hayvan figürleri artık devinim halindedir (Keskinok, 2001, s. 12; Kehnemuyi, 2006, s. 28).

Özetle, teknik bilgi ve uygulama için fiziksel yetkinlik kazanan çocuk, eleştirilme kaygısı ve sürekli onaylanma isteği yüzünden resimlerinde ele alacağı

konuya karar vermekte zorlandığı gibi, yaptığı resimleri beğenmemeye de başlar. Resimlerini yaparken her aşamada büyüklerinden onay bekler ve bu onay beklentisi yüzünden resmine kendi dilini aktarmakta zorlanır. Fiziksel, zihinsel ve bedensel olgunlaşma sonucu daha önceki yıllarda kullandığı üslup artık onu doyurmaz (San, 1979, s. 103).

2.4.5. Mantık Çağı (11-14 Yaş Arası)

Buluğ çağında baskın bir şekilde yaşanan cinsel gelişme ile ergenin duygularında farklılıklar oluşur. Duygulardaki bu karmaşıklık gencin davranışlarına da yansır. Dengesiz ve karamsar olma, zaman zaman yalnız kalma isteği ile huzursuzluk duygusu ve iç sıkıntısı ergende görülebilir (Kulaksızoğlu, 1998, s. 112). Çocuğun bedensel gelişimindeki hız, öğrenme becerilerini de olumlu anlamda etkilemekte ve resimlerine yansımaktadır (Gürtuna, 2003, s. 80).

Ergen bu dönemde, yakın çevresinde gördüğü objelerin orantılarını, boyutlarını, derinliklerini çizgilerine yansıtmaya çalışır. Ayrıca insan figürü çizimlerinde cinsel özellikleri belirten ayrıntılara yer verildiği gözlenmektedir (Yavuzer, 2005, s. 67). Çocukların 12-14 yaşlarına kadar ki dönemde renkleri çok rahat ve gerçekte olduğu gibi kullandıkları görülmektedir. Bu dönemde yaratıcılık üst düzeydedir. Bu yaratıcılık hem eleştirel bakabilme, hem tasarlama, hem de farklılıklardan yeni bir ürün ortaya çıkarma şeklindedir (Özsoy, 2005, s. 51).

2.4.6. Gerçekçilik Evresi (14 Yaş ve Ötesi)

“Görünürde Doğalcılık Dönemi” ya da “Gerçeği Taklit Dönemi” diye de adlandırılan bu dönemde ergenlik sorunları başlamıştır (Gürtuna, 2003, s. 88). Çocuk resimlerinde yaşadığı problemleri, renklerin birbirleriyle ilişkisindeki etkileşimlerini, renk karışımlarını, rengin duygusal ve anlatımsal etkilerini araştırarak çözümlemeye başlar. Okul ve ilk ergenlik çağında resimde kaybolan bütünlük tekrar kazanılır. Genç, öğrenerek bütünü kavrar. Bu öğrenme çok boyutlu bir öğrenmedir (Kırıçoğlu, 2005, s. 96).

Kehnemuyi (2006, s. 35), bir taraftan gencin bu dönemdeki özelliklerini açıklarken bir yandan da eğitimciye bazı tavsiyelerde bulunur:

“Sanatta gençliğin bunalımı, çevresini gerçekçi bir biçimde yansıtmaya eğiliminden doğmaktadır. Zaman içinde “gerçek” kavramına nasıl farklı açılardan bakıldığını çocuğun anlayabilmesi için, değişik dönem ve uygarlıkların sanat yapıtları çocuğa gösterilmelidir. Eğitici, gençliğe geçmişteki ve zamanımızdaki sanat yapıtlarını gösterip, kişiliğin ve içtenliğin yaratıcılıkta ne denli önemli bir güç olduğunu açıklamadır. Kompozisyon ve teknik sorunlarını açıklayarak anlatmak yerine çözümü çocuğa bırakmak daha fazla yarar sağlar.”

2.5. ÇOCUK RESİMLERİNİN GENEL ÖZELLİKLERİ

Belli yaş aralığındaki çocukların resimlerinde bir takım ortak özellikler bulunmaktadır. Tezin bu bölümünde, çocuk resimlerinde gözlemlenen genel özellikler ele alınacaktır.

2.5.1. Görsel Algılama Açısından Çocuk Tipleri

Genetik yapı ve çevrenin etkisiyle oluşan algı farklılıkları bireyin, ortaya koyduğu her üründe özellikle de sanatsal etkinliklerde kendini gösterir. Bu farklılıklar, uzmanlar tarafından “tip” başlığı altında üç ayrı kategoride incelenir.

- a. Görücü Tipler
- b. Yapıcı Tipler
- c. Karışık Tipler

2.5.1.1. Görücü Tipler

Görücü tip çocuklar konuları lekeci bir anlayışla yorumlar; nesneleri ayrıntılarına girmeden bütünlük içerisinde çizerler ve bütünün parçalarını tıpkı telden yapılan figürler gibi kontur şeklinde gösterirler (Artut, 2006, s. 229). Bu nedenle görücü tip çocuklara, bütünleyici ya da izlenimci tip de denir (Yolcu, 2004, s. 142).

Oldukça az rastlanan bu tip çocuklar resimlerine hemen başlar ve kısa bir sürede resimlerini bitirirler (Sezer, 2001, s. 15).



Resim 6. Görücü Tip Çocuğun Resmine Örnek

2.5.1.2. Yapıcı Tipler

Bu tip çocuklar, parçalara odaklanmaları ve bir figürü diğeri ile eklemleyerek bütüne ulaşmaları sebebi ile “inşacı tip” olarak da isimlendirilirler. Özellikle üç boyutlu çalışmalarda daha başarılı olurlar. **Resim 7’** de görüldüğü gibi figürler parça parça çizilerek oluşturulur (Sezer; 2001, s. 15).



Resim 7. Yapıcı Tip Çocuğun Resmine Örnek

2.5.1.3. Karışık Tipler

Resimlerinde hem izlenimci hem de inşacı bir anlayış sergileyen bu çocukların resim yaparken sık sık cetvel, pergel gibi çizim araçlarından faydalandıkları bilinir.

Resim 8'deki bulutlar ve ağaçlar görücü tipte olduğu gibi bir bütün olarak ayrıntısız çizilmiş, insanlar ise kafa, gövde, kollar ayrı ayrı çizilerek inşacı tipte betimlenmiştir.



Resim 8. Karışık Tip Çocuğun Resmine Örnek

2.5.2. Çocuk Resimlerinde Görülen Ortak Özellikler

Çocuk resmi, çocuğun duygu ve düşüncelerini yansıtan bir araçtır. Her çocuk, duygu ve düşüncelerini kendine özgü anlatım biçimi ile ifade eder (Gürtuna, 2003, s. 95). Tezin, çizgisel gelişim aşamaları ile ilgili bölümünde, çocukların zihinsel, bedensel, ruhsal gelişimlerine koşut olarak ortaya koydukları resimlerde de bir gelişim ve değişim gözlemlendiği ve belirli yaşlarda ki her çocukta görülen bu değişimlerin yaş dönemlerine göre bazı ortak başlıklar altında toplanabileceği belirtilmişti. Bu özellikler;

- a. Düzleme Özelliği
- b. Tamamlama ve Saydamlık Özelliği
- c. Boy Hiyerarşisi Özelliği
- d. Espri Özelliğidir.

2.5.2.1. Düzleme Özelliği: İlk öğretimin ilk yıllarında görülen düzleme özelliğinde, çocuklar resimlerindeki nesneleri boyut katmadan çizerler (Sezer, 2001, s.18). Sanat eğitimi dilinde “düzleme” denilen bu özellik, nesnelerin bir görüş noktasından bakılıyormuşçasına çizilmesidir (Türkdoğan, 1984, s. 38).



Resim 9. Düzleme Özelliğine Örnek

2.5.2.2. Tamamlama ve Saydamlık Özelliği: 5-7 yaş dönemi çocukları, resimlerindeki figürleri, zihinlerinde eksiklikleri tamamlayarak ve görmedikleri kısımları da ilave ederek oluştururlar (Sezer, 2001, s. 17). Yolcu, çocuklarda görülen bu tutumun sebebini şöyle açıklamaktadır; “Çocuklar, bir nesneyi ya da olayı, onunla ilişkili bir başka nesne ya da olaylarla birlikte düşünürler. Yani algıları tikel değil tümeldir. Örneğin, masanın dört bacağı, ağacın kökleri, denizin ya da gölün balıkları vardır. Sokak; evler, ağaçlar, arabalar ve insanlarla bir bütündür. Çocuk için bunlardan birinin eksikliği o şeyleri tanımlamaya yetmez. Toprağın altında kökleriyle beraber ağacı çizmek ya da profilden bakan bir insanın yüzünde iki

gözünü göstermek, çocuğun bütüncül bir yaklaşım içinde olmasının sonucudur (Yolcu, 2005, s. 146).



Resim 10. Röntgen Resme Örnek

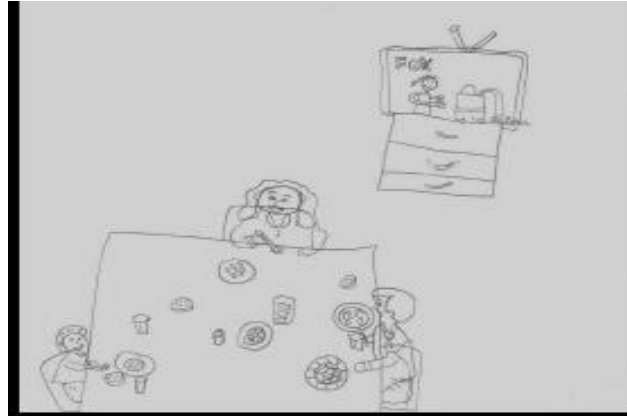
Literatürde bu tür resimlere 'saydam' ya da 'röntgen' resim denmektedir. Bu tür resimler, Luquet'nin zihinsel gerçekçilik (entelektüel realizm) diye tanımladığı evrenin belirleyici bir niteliğidir (Yavuzer, 2001, s. 46).



Resim 11. Saydamlık Özelliğine Örnek

Freeman (1980) iki tür röntgen resmi arasında ayrım gözetmiştir. Birinci türde, çizimlerde gerçek dünyada hiçbir zaman görünür olmayan bir şey resmedilir

(örneğin anne rahminde bir bebek, ya da örümceğin midesinde bir sinek). Bu tür bir çizimde açıkça bellidir ki, çocuk çizdiği nesnenin normalde gözlerden saklı olan içeriğini göstermek istemektedir. Bu tür saydam resimde daha yakın bir nesnenin arkasında saklı olan bir şey resimde gösterilmez (Yavuzer, 2001, s. 47). İkinci tür saydam resimde ise çocuklar nesnelerin görünmeyen kısımları da resme çizerler. Örneğin ata binmiş bir adamın, atın öbür tarafında kaldığı için görünmeyen ayağı, atın bedeni içinden görünecek şekilde çizilir (Yavuzer, 2001, s. 47).



Resim 12. Saydamlık Özelliğine Örnek

2.5.2.3. Boy Hiyerarşisi Özelliği: Çocukların çizimlerinden, onların hayatlarındaki önemli ve önemsiz varlıkların neler olabileceğini, iç dünyalarının yapısını, psikolojik durumlarını anlamak mümkündür (Sezer, 2001, s. 17).



Resim 13. Boy Hiyerarşisi Özelliğine Örnek.

Çocuğun sevdiği, değer verdiği, önemseddiği kahramanlar resimlerinde özel bir yere sahiptir. Çocuklar bu varlıkların özel oluşunu resimlerinde onları, büyük ve resmin merkezinde çizerek ifade etmektedirler (Yolcu, 2005, s. 146).

Örneğin, öğretmenini, masal kahramanlarını ya da çok sevdiği eşyaları veya hayvanları, benzer türdeki diğerlerinden daha büyük çizerler. Böyle bir ifade biçimi ile oran ve ölçü becerilerindeki yoksunluk akla gelse bile, bu daha çok önemseme ya da önemsememe düşüncesinden kaynaklanmaktadır (Yolcu, 2005, s. 146).

2.5.2.4. Espri Özelliği: Çocuk yapısında bulunan mizah duygusunu çizdiği çiçek, güneş gibi figürlere insan yüzü yaparak, evlerin bacalarını süsleyerek resmine yansıtır (Yavuzer, 2001, s. 76).



Resim 14. Espri Özelliğine Örnek

2.5.3. Çocuk Resminde Çizgilerin Yorumu

Çocuğun yaptığı resimlerde yaşadıklarını ve yaşadıkları sonucu hissettiklerini kağıda yansıttığını düşünen uzmanlar çocuk resimlerini anlamaya ve yorumlamaya çalışmışlar ve yaptıkları incelemeler sonucunda çocukların resimlerinde kullandıkları bazı simgelerle, sözle anlatamadıklarını çizgiye taşıdıklarını tespit etmişlerdir.

Marvin Klepsch ve Laura Logie, çocuk resimlerindeki çizgileri üç başlık altında toplamışlardır.

1. Büyüklük
2. Abartmalı Çizgiler
3. Eksik Bırakılan Çizgiler (Yavuzer, 2005, s. 19)

2.5.3.1. Büyüklük: Sayfanın tümünü kaplayan büyük resimler çoğu kez iç kontrolü zayıf olan saldırgan çocuklar tarafından çizilmektedir. Aşırı faal (hiperaktif) çocuklar da sayfanın tümünü kontrolsüzce kullanırlar. Ender olarak çekingen, ürkek çocuklar, zayıf benlik kavramları nedeniyle geniş figürlere yer vererek daha güçlü olabilme arzularını dile getirmeye çalışırlar.

Birkaç santimetre büyüklüğündeki resimler çoğunlukla korkak, çekingen, içe dönük çocukların ürünüdür. Küçük boyut, onların güvensizliklerinin simgesi olmaktadır. Bu çocuklar kendilerini güvensiz, yetersiz, küçük görmektedirler. Ender olarak saldırgan çocuklarda yine zayıf benlik kavramları nedeniyle küçük boyutlu figürlere yer vermektedirler.

2.5.3.2. Abartmalı Çizgiler: Abartılı resimlerde, beden parçaları çok büyük çizilmekte, beden üzerinde aşırı ayrıntıya girilmekte, çeşitli beden kısımları aşırı kalın çizgilerle belirtilmekte ya da tam tersine küçük çizilmekte ve ayrıntıya yer verilmemektedir. Abartılı olarak çizilen beden parçası, niteliğine göre, çocuğun iç dünyası hakkında bilgi vermektedir.

a. Baş: Resimdeki çok büyük ya da çok küçük kafa, zihinsel bakımdan kendisini yetersiz gören çocuklar tarafından çizilmektedir. Büyük kafa resimleri genellikle yetenekli ve daha başarılı olmak için arzu duyan çocuklarca çizilmektedir. Küçük bir baş çizen çocuklar, içlerine kapanmaya eğilimlidirler (Altınköprü, 2003, s. 223).

b. Ağız: Ağızın önemi, temel iletişim aracı olmasından kaynaklanmaktadır. Konuşma ve dil sorunu olan çocuklar, kalın çizgilerle büyük ağız yapma yoluna

giderler. Çoğunlukla anne ve babalarına bağımlı çocukların resimlerinde ağız alanına saplandıkları dikkati çeker.

c. Gözler: Gözbebeği olmadan çizilen boş ve anlamsız gözler, görmeye bağlı öğrenme sorunu olan veya insanlarla iletişim kurmakta zorlanan çocuklarca, ayrıntılı bir biçimde çizilmiş iri gözler ise çevrelerini iyi gözlemleyen kişilerce çizilmektedir (Altınköprü, 2003, s. 234).



Resim 15. Abartmalı Çizgilerden Gözlerin Yoksunluğuna Örnek

d. Ayaklar: Büyük ayakların çizilmesi kendine güven duyma arzusunun ve cinsel konularda bazı sorunlar olduğunun bir sembolüdür.

e. Burun: Astımlı çocuklar çoğunlukla solunum güçlüğünden kaynaklanan sorunları nedeniyle, burun çizgilerini vurgulayarak ya da çok büyük çizerler.

f. Kulaklar: Çok büyük kulaklar, işitme sorunu olan çocuklar tarafından çizilirler. Yine başkalarının kendileri hakkında konuştuklarını düşünen bazı kuşkucu çocuklar kulak figürlerini vurgulayarak abartılı bir biçimde çizerler.

g. Dişler: Dişler saldırganlığı ifade ederler. İri çizilmiş dişler aşırı saldırganlığın simgesi olabilirler.

h. Cinsel Organlar: Cinsel organların çizilmesi saldırganlığın belirtisi olarak düşünülebilir.

Ancak yapılan araştırma bulguları, resimlerinde cinsel organlara yer veren çocukların çoğunun anne ve babalarının evde çıplak dolaştıklarını ortaya koymuştur.

Koppitz, resimlerinde cinsel organlara sıklıkla yer veren çocukların ya problemli çocuklar ya da cinsel organlarıyla ilgili olarak aşırı bir bedensel endişeye sahip ve dürtülerini kontrolde zayıf olan çocuklar olduklarını iddia eder.

2.5.3.3. Eksik Bırakılan çizgiler: Çocuklar yaptıkları resimlerde yakından ilgilendikleri ya da endişe duydukları beden kısımlarını eksik bırakabilirler.

- a. Eller:** Ellerin çizilmemesi güvensizliği, çocuğun çevreye uyumda güçlük çektiğini simgelemektedir.



Resim 16. Eksik Bırakılmış Çizgilere Örnek; El Yoksunluğu

- b. Kollar:** Kolların resimde olmayışı, güvensizliği dile getirmektedir. Kollar güç ve kuvvetin simgesi olduğu için, kolların çizilmemesi güç ve kuvvet

noksanlığını simgeler. **Resim 17**'de çocuk, babasına karşı hissettiği güvensizliği, onun kollarını çizmeyerek anlatmaktadır.



Resim 17. Eksik Bırakılmış Çizgilere Örnek; Kol Yoksunluğu

c. Bacaklar: Bacaklar bedeni destekleyen, güçlendiren ve taşıyan organlardır. Resimde bacakların bulunmaması, çocuğun kendisini desteksiz ve hareketsiz olarak algılamasıyla eş anlamlıdır.

d. Burun: Burun da tıpkı kollar ve ayaklar gibi gücün simgesidir ve burunun resimde yokluğu çocuğun, kendisini güçsüz hissettiğini anlatır.

e. Ağız: Ağızın resimde çizilmemesi, başkalarıyla ilişki kurmakta zorluk çekildiğini gösterebilir. Bazı astımlı çocukların da resimlerinde ağız figürünü ihmal ettikleri dikkat çekmiştir (Altınköprü, 2003, s. 235).

2.6. EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLAR

Normal çocuklardan önemli bir farklılık göstermedikleri için genellikle okula başladıktan sonra, akademik becerileri öğrenmede yaşatlarından geri kalmaları sonucu engelli oldukları fark edilebilen bu çocuklara, okuma, yazma, matematik gibi temel akademik becerileri öğrenebilecek yeterlilikleri bulunduğu için “eğitilebilir”

denmiştir ve eğitilebilir zihinsel engelliler, engelli çocukların %85'ini oluşturmaktadır (Karakaya, 2005, s. 15).

Uygun eğitim olanakları sayesinde, 6. sınıf düzeyinde akademik çalışmalar yapabilen EZE çocuklar, sosyal bakımdan uyumlu davranış sergileyebilirler (Heward ve ark., 1988, s. 99; Özgür, 2004, s. 157). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar, normale yakın davranışlar sergileyebilmelerine karşın, zeka düzeylerindeki yetersizliğe paralel olarak, akademik alanlarda, sosyalleşmede, başarısız olmaktadır (Kirk, 1962, s. 105). Zihinsel engelli çocuğa, okul öncesi eğitim fırsatı verilmesi, ailenin, çocuğun engelinin tür ve derecesi ile eğitim gereksinimleri konusunda bilinçli olması, söz konusu geriliklerin derecesini belirlemede etkili olabilmektedir (Özgür, 2004, s. 54).

2.6.1. Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Genel Özellikleri

Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların, kaba motor hareketlerde normal zekâlı yaşlılarından bir gerilikleri bulunmamakla birlikte, akademik becerilerde gerilik gösterirler. Birine bağımlı olmadan yaşayabilecek kadar sosyal uyum becerileri vardır (Lynch ve ark., 1988, s. 37; Schulz ve ark. 1991, s. 105). Var olan zihinsel potansiyellerini tam olarak kullanabilir, okuma, yazma gibi temel akademik becerileri edinebilirler (Cırhinlioğlu, 2001, s. 161). Bu çocuklar bir hedef davranışı gerçekleştirmek için diğer çocuklardan daha fazla yardıma ihtiyaç duymaktadırlar (Demirel, 2001; akt. Sarı, 2003, s. 36). Genel olarak EZE çocukların özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- Öğrenmede yavaşlık,
- Dikkat dağınıklığı,
- Konuşma bozukluğu ve gecikmiş konuşma,
- Duyu-motor problemleri,
- Günlük yaşama ilişkin becerilerde yetersizlik,
- Sosyal becerilerde yetersizlik (Karabulut ve Topaloğlu, 2003, s. 22).

2.6.1.1. Fiziksel Özellikleri: Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar, normal zekâlı çocuklarla hemen hemen aynı fiziksel özelliklere sahiptirler. Yapılan pek çok araştırma, eğitilebilir zihinsel engelli çocukların ailelerinin, alt sosyo ekonomik gelir seviyesine mensup olduğunu bulgulamıştır. Johnson'a göre (1958, s. 77), ailelerin maddi durumlarında sağlanacak iyileşme sonucu eğitilebilir zihinsel engelli çocukların boylarında ve kilolarında gözlemlenen gerilik ortadan kaldırılabılır. Johnson'ın görüşlerini doğrulayan araştırmaların varlığına dikkat çeken Sucuoğlu (1997, s. 53), özellikle erken çocukluk dönemi eğitim programlarına alınan çocukların fiziksel gelişimlerdeki geriliğin ortadan kalktığına dikkat çekmektedir.

2.6.1.2. Kişilik Özellikleri: Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar çoğunlukla davranışlarını kontrol etmekte ve bir konuya odaklanmakta zorlanmaktadırlar (Klein ve ark. 2001, s. 54). Miller ve Jordon'ın, EZEÇ'leri, normal zekâlı çocuklarla karşılaştırdıkları sosyometri çalışmaları sonucunda normal zekâlı çocukların, akademik anlamda başarılı akranlarıyla iletişim kurmayı tercih ettikleri ve EZEÇ'leri dışladıkları ortaya çıkmıştır (Dunn, 1963, s. 80). Çevreden gelen bu olumsuz uyaran nedeniyle de EZEÇ'lerin, sosyal etkinliklere katılma konusunda isteksiz oldukları ve çözüm olarak kendilerinden küçüklerle oynamayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir (Çağlar, 1979, s. 84).

Topaloğlu (2003, s. 23) ve Sürücü'nün de (2003, s. 191) belirttiği üzere, bu çocuklar yaşlılarından kabul gördüklerinde, onlarla rahatlıkla anlaşabilirler. Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların başarılı oldukları konularda, çeşitli oyunlarda normal arkadaşlarıyla bir araya gelmeleri, yapamadıklarından çok yapabildiklerinin vurgulanması, başarabilecekleri işlerde onlara fırsat verilmesi duygusal açıdan kendilerine daha çok güvenmeleri yönünden önemlidir.

Zihinsel engelli bireylerin iletişim ihtiyaçları engellendiği zaman, dikkat çekmek amacı ile saldırgan davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Düşük zekânın yanı sıra çevresel faktörlerin olumsuzluğu, zihinsel engelli bireyleri, davranış problemleri açısından risk grubuna dahil etmektedir (Çiçekçi, 2000, s. 22).

2.6.1.3. Zihinsel Özellikleri: Soyut terim ve kavramları genç kavrarlar. Grublama ve genelleme yapmada belirgin şekilde gerilik gösterirler. Bilgi ve becerileri yalnız öğretildiği biçimiyle kullanabilirler; doğaçlama yapma becerileri kısıtlıdır. Yeni durumlara uyum sağlama konusunda güçlük çekerler. Duygu ve düşüncelerini anlatmakta zorlanırlar. Güvendikleri bir kimseden sürekli olarak onay bekler ve yardıma gereksinim duyarlar (Özgür, 2004, s. 161; Westling, 2000, s. 11).

EZEÇ'lerin ve normal çocukların başarılarına yaklaşımlarını karşılaştırmaya yönelik yapılan çalışmalarda EZEÇ'lerin başarılarını şansa, başarısızlıklarını yeteneksizliklerine bağladıkları, normal zekâlı çocukların ise başarılarını yeteneklerine başarısızlıklarını ise şanssızlığa bağladıkları bulgulanmıştır (Yoshida, 1990, s. 405).

2.7. EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMLERİ

Engelli çocukların zihinsel gelişimlerinin açıklamasının gelişimsel ya da farklılık modeli ile yapılmasından çok bu çocukların kendilerine yetebilen, sosyal bireyler olarak topluma kazandırılabilimleri için gerekli eğitsel, yasal ve ekonomik koşulların hazırlanması problemdir (DPT, 1992, s. 1, Eripek, 2005, s. 181).

Hemen her ülkede, normalden gerilik gösteren çocuklara yönelik uygun bakım, rehabilitasyon ve eğitim ortamları vardır (DPT, 1992, s. 64). Ülkemizde de eğitilebilir zihinsel engelli çocukların eğitim alabilmeleri için özel alt sınıflar ve kaynaştırma uygulaması vardır.

2.7.1. Özel Alt Sınıf

Özürlü öğrenciler okulda, özür kümesi için açılmış sınıfa kaydolur. Bu sınıfların öğretmenleri, özür grubu alanında yetişmiş uzman öğretmenlerdir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1998, s. 17). Özel alt sınıflar, normal okullarda açılmaktadırlar.

Özel alt sınıflarda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan “Eğitilebilir Çocuklar İlkokul Programı” uygulanmaktadır (MEB, 1990).

Özel eğitim sınıflarından mezun olan öğrencilere “eğitim durumunu gösterir diploma” verilmektedir. Bu öğrenciler daha sonra mesleki eğitim merkezlerinde eğitimlerine devam edebilmektedirler (MEB, 1999/63; Özgür, 2004, s. 159).

2.7.2. Kaynaştırma Eğitimi

Özel eğitim alanında an çok tartışılan konulardan birisi özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin hangi ortamlarda karşılanacağıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamları, ayrıştırılmış eğitim ortamlarından normal sınıfa kadar değişiklik göstermektedir. Özel gereksinimli çocukların ayrı yatılı, gündüzlü okullarda eğitim görmelerinin insan haklarına aykırı olduğu, bu bireylerin toplum yaşamına uyum sağlamakta zorlandıkları ve pek çok özel gereksinimli öğrencinin eğitimlerinin normal düzenleme içinde daha iyi karşılanabileceği görüşlerinden hareketle ayrı okullarda eğitim daha az tercih edilen bir düzenleme biçimi alırken kaynaştırma eğitimi daha fazla tercih edilen bir eğitim düzenlemesi haline gelmiştir (Kırcaali-İftar, 1997, s. 44). Dünyada 1950’li yıllarda uygulanmaya başlanan kaynaştırma eğitimi ülkemizde 1985 yılından sonra hayata geçirilmiştir (Kuz, 2001, s. 27).

Özel eğitim almaları gereken bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürme esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarına kaynaştırma denmektedir (Ataman, 2003, s. 19; Avcıoğlu, 2005, s. 15; Diken, 2007, s. 59; Erdem, 2005, s. 19; Ryndak ve ark., 1998, s. 10; Spodek, 1983, s. 61). Burada amaç, engelli çocuğun, normal çocuklar ile etkileşimini sağlayarak, toplumun genel değerlerini ve normal yaşatlarının dilini öğrenmesini sağlamaktır (Baydık, 1997, s. 27).

Kaynaştırma eğitimin genel amaçları:

- Ayrı okul ve özel sınıfın getirdiği damgayı silmek,
- Engelli çocuğun sosyal statüsünü yükseltmek,
- Daha iyi ve ucuz bir öğrenim çevresi yaratmak,
- Daha çok sayıda çocuğun eğitimini sağlamaktır (Bıyıklı, 1997, s. 32).

2.7.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Felsefi Temelleri

Her çocuğun bir diğerinden farklı olduğu, bu nedenle de eğitimin bireysel temelli olmasının gerekliliği, çağdaş eğitim anlayışının özünü oluşturmaktadır (Güven, 2003, s. 57).

Özel eğitim uygulamalarındaki değişikliklerin, insan hakları ve özgürlük hareketinin gelişimi ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Özel eğitim süreci engellilerin eğitim alma hakkı olduğu görüşünden başlayarak onların da normal yaşlılarıyla eğitilme hakkı olduğu görüşüne doğru gelişim göstermiştir. 1960'lı yılların sonlarında pek çok batı ülkesinde özel eğitimciler, engelli çocukların yaşlılarından ayrı olarak engel türlerine göre oluşturulmuş özel eğitim ortamlarında eğitilmelerinin ne denli gerekli ve yararlı olduğunu sorgulamaya başladılar. Bu sorgulamanın temelinde, her çocuğun toplumun bir üyesi olduğu; toplumun da, okul, kültür ve aileden ayrı düşünülmemeyeceği dolayısıyla da, çoğunluğun eğitim gördüğü normal eğitim ortamlarından engellilerin de yararlanma hakkına sahip olduğu görüşü yer almaktadır (Kilgo ve ark. 2005, s. 48).

2.7.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Gerekliliği

Kaynaştırma eğitiminin gerekliliği kanuni haklar, vatandaşlık hakları, anne baba hakları, ahlaki haklar, eğitimsel haklar olarak sınıflandırılmaktadır. Bu hakları Kuz (2001) aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

a. Kanuni haklar: Kanuni haklardan dolayı engelli her çocuk akranlarının sahip olduğu şartlarda en az kısıtlayıcı ortam içinde eğitim görme hakkına sahiptir.

En az kısıtlayıcı ortam özel gereksinimli olan öğrencinin eğitim gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanması ve aynı zamanda ailesiyle ve normal diye nitelendirilen yaşlılarıyla en fazla bir arada bulunmasıdır. Bu ortamlar en fazla kısıtlayıcıdan en az kısıtlayıcıya doğru şöyle sıralanabilir:

En çok kısıtlayıcı ortam

- Hastane veya benzeri kurumlar
- Evde eğitim
- Yatılı özel eğitim okulu
- Gündüzlü Özel Eğitim okulu
- Özel alt sınıf
- Özel alt sınıf +Normal sınıf
- Normal sınıf +Kaynak oda
- Normal sınıf +Sınıf içi destek
- Normal sınıf +Danışma hizmetleri

En az kısıtlayıcı ortam

Kaynaştırma ortamı eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar için kısıtlayıcılığı en az ortamı oluşturmaktadır (Mağden ve Avcı, 1999, s. 409).

b. Vatandaşlık Hakları: Ayırıştırma ve ayırıştırılmış ortamlarda verilen özel eğitim eşitliğe aykırıdır. Var olan haklar herkes için geçerli olmalıdır. Belirli bir eğitim programına kabul edilme bireyin belirli bir engele sahip olup olmasına bağlı olmamalıdır.

c. Anne Baba Hakları: Anne babalar çocukları ile ilgili en fazla sorumluluk taşıyan ve çocuklarının geleceği üzerinde etkili olan kimselerdir ve aynı şekilde özel eğitim ekibinin bir üyesidir. Dolayısıyla anne babalar kendi çocukları hakkında bilgili kişiler olarak çocuklarının başarılı olmaları için gerekli olan destek ve servisleri de içeren en az kısıtlayıcı eğitim ortamını isteme hakkına sahiptirler.

d. Ahlaki Haklar: Engelli çocuklar diğer çocuklar için geçerli olan nedenlerden dolayı istedikleri eğitim ortamını seçebilirler. Kaynaştırma istenilmeyen

durumlardan kaçınma sosyalleşme ve arkadaşlık geliştirme fırsatını en fazla verebilecek olan bir eğitim uygulamasıdır. Ayrıca her çocuk ait olma ve değerli olma duygularını yaşamalıdır. Bu çocuklar bu duyguları kaynaştırma ortamlarında daha fazla yaşayabileceklerdir. Bu ortamdaki engelli çocuklar sınıflarında hayatın içindeki zıtlıları farklılıkları ve bu farklılıkların ve zıtlıların kabulünü temsil ederler (Kids Together Inc. , 2001).

e. Eğitimsel Haklar: Bu eğitim sürecine dahil olan engelli her çocuk için en faydalı eğitim programı kaynaştırma uygulamasıdır. Kaynaştırma uygulamasının yerine getirilebilmesi için gerekli koşullar vardır. Kaynaştırma kararı verilmiş olan özel gereksinimli bir öğrenci için verilen karar ne denli uygun olursa olsun temel gerekler yerine getirilmediği sürece başarılı olunması oldukça güçtür. Kaynaştırma eğitiminin başarılı olarak gerçekleştirilebilmesi bazı koşulların ve unsurların gerçekleşmesine bağlıdır.

Bu unsurların belli başlılarını Batu (2000, s. 21-24), normal öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, fiziksel ortam ve öğretmenlerin özellikleri olarak sıralamış ve aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Normal Öğrencilere İlişkin Özellikler: Başarılı bir kaynaştırma uygulamasının olabilmesi için gerekli unsur sınıftaki özürlü olmayan öğrencilerdir. Kaynaştırmanın hedeflerinden bir tanesinin de özürlü öğrencilere özürlü olmayan akranlarıyla etkileşim kurma ve özürlü olmayan akranları tarafından sosyal kabul görme fırsatı vermek olduğu düşünülecek olursa, bu amacın gerçekleştirilebilmesi için sınıf öğretmeninin sınıfındaki özürlü olmayan öğrencileri, sınıflarına bir kaynaştırma öğrencisinin katılacağı ve eğitilebilir zihinsel engelli çocuğun onlarla eşit haklara sahip olduğu fikrine hazırlaması gerekmektedir (Gedik, 1997, s. 39).

Kaynaştırma Öğrencilerine ilişkin Özellikler: Engelli öğrencinin kaynaştırma uygulamasına hazırlanması kaynaştırmanın başarılı bir şekilde yürütülmesinde çok önemli unsurlardan bir başkasıdır. Normal eğitim ve özel eğitim

ortamları, öğretim düzeni, ders programları, öğretim yöntemleri, davranışsal beklentiler, fiziksel ortam ve öğrenci sosyalleşmesi bakımından birbirlerinden farklılıklar sergilemektedir. Bu nedenle, eğer özel eğitim ortamından normal eğitim ortamına geçişin başarılı olması isteniyorsa, kaynaştırılan öğrenci, normal sınıfın davranışsal ve akademik gereklerine hazırlanmalıdır (Akçamete ve Ceber, 1999, s. 64).

Fiziksel Ortama İlişkin Özellikler: Kaynaştırma uygulamasının yapılacağı fiziksel ortamın kaynaştırma başarısına önemli bir etkisi bulunmaktadır. İlk ve en önemli nokta olarak, sınıf içinde fiziksel ortamın elverdiğinden ya da öğretmenin ilgilenebileceğinden daha fazla sayıda öğrenci bulunmamalıdır.

Öğretmenlere İlişkin Özellikler: Kaynaştırma sınıfı öğretmeni olacak öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma yapmaya istekli ve özürlü öğrenciyi kabul edici bir tutum içinde olmaları kaynaştırma uygulamasının başarıyla yürütülebilmesi için önemlidir. Öğretmenlerde bulunması gereken özellikler konusunda Smith ve arkadaşları (1995) yaptıkları çalışmada şu noktaları vurgulamaktadırlar:

- a. Değerlendirme ve program geliştirme çalışmalarında ekip içinde yer almak,
- b. Özürlü çocuk normal sınıfta da olsa, özel eğitim sınıfında da olsa özürlü çocuğun yararlanabileceği şekilde öneriler geliştirmek ve uygulanmasını sağlamak,
- c. Özürlü çocukların ailelerine danışmanlık yapmak ve onlarla etkileşim içinde olmak,
- d. Özürlü çocuklar için öğretimi bireyselleştirmek,
- e. Özürlü çocuklar da dahil olmak üzere sınıftaki tüm çocuklar için eşit eğitsel fırsatlar yaratmak.

2.7.2.3. Kaynaştırma Eğitiminin Faydaları

Kaynaştırma eğitimi uygulamasından özel gereksinimli öğrenci, öğretmen, özel gereksinimli öğrencinin anne babası sınıftaki diğer öğrenciler ve sınıftaki diğer öğrencilerin anne babaları çeşitli açılardan faydalanmaktadır.

a. Kaynaştırmanın Özel Gereksinimli Çocuklara Olan Faydaları:

Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli çocuklar, ayrı okullarda eğitim gören akranlarına göre daha fazla sosyalleşme imkânına sahip olduklarından iletişim ve sosyal becerilerini daha fazla geliştirebilirler (Alper, 1998, s. 4; Sırkıntı, 2005, s. 13). Özel gereksinimli çocukların normal çocuklarla birlikte çalışmaları, oyun oynamaları daha büyük başarılar elde etmeleri için yapacakları çalışma ve gösterecekleri çaba sayesinde kendi benlikleri hakkında daha sağlıklı ve daha olumlu bir kavram geliştirirler (Erdem, 2005, s. 21; MEB, 2006, s. 75). Kaynaştırma eğitiminin avantajlarından biri de engelli çocukların çevrelerinde modelleme yapabilecekleri birilerini bulabilmeleridir. Çevrelerindeki engelli olmayan arkadaşlarının davranışlarını gözlemleyerek problem çözme becerilerini geliştirirler (Alper, 1998, s. 4).

b. Kaynaştırmanın Normal Çocuklara Olan Faydaları:

Kaynaştırma eğitiminden normal çocuklar beden ve zihin bakımından açık farklılıklar gösteren akranlarıyla geçinmeyi, engelli arkadaşlarını kabullenmeyi öğrenirler. Araştırmalar normal çocukları özürlü çocuklara karşı olan tutum ve davranışlarının, onlarla düzenli olarak oynadıkları takdirde daha olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Normal zekâlı öğrenciler, engelli akranlarıyla birlikteyken, toleranslı davranmayı, farklı görünen insanların da iyi bir karaktere ve farklı yeteneklere sahip olabileceğini, en önemlisi farklı olanla iletişim kurmayı öğrenirler (Alper, 1998, s. 6).

c. Kaynaştırmanın Anne Babalara Olan Faydası:

Kaynaştırma sınıflarının, özel ihtiyaçları olan çocukların anne babalarına da faydası vardır. Özürlü çocukların eğitimi için sorumluluk yüklenmiş uzmanlarla öğretmenlerle bulunmak

bütünleşmek anne babalara güç ve cesaret verir. Bu beraberlikten çocuklarına nasıl yardımda bulunacakları hususunda yeni yollar öğrenirler. Çocuklarının normal çocuklarla nasıl etkileşimde bulunduklarını ve gelişimlerinin nasıl olduğunu gördükçe çocukları hakkında daha gerçekçi olmaya başlarlar. Ayrıca istenmeyen bazı davranışların sadece engelli çocuklara özgü bir şey olmadığını normal çocuklarında aynı davranışlara sahip olduğunu fark ederler.

d. Kaynaştırmanın Öğretmenlere Olan Faydası: Engelli çocuğun özel ihtiyacını karşılamak için kullanılan tekniği aynı alanda ufak eksikliği olan normal çocuk için de faydalı olduğunu görecektir. Aslında bilinen ve normal çocuklar için kullanılan etkili öğretim tekniklerinin bir çoğu ilk kez engelli çocuklar için geliştirilmiştir. Bu nedenle özel eğitim tekniklerini bilen bir öğretmen normal sınıflarda bu teknikleri bilmeyen bir öğretmenden daha çok başarılı olur. Engelli çocuklarla yapılan çalışmanın, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştireceği ve deneyimlerini artıracığı söylenebilir.

2.7.2.4. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetlerinde Kaynaştırma

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (madde 67) göre kaynaştırma; özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır.

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulama ilkeleri (madde 68) şunlardır:

a) Özel eğitim gerektiren her bireyin akranları ile birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır,

b) Hizmetler bireylerin yetersizliklerine göre değil, bireylerin eğitim gereksinimlerine göre plânlanır,

c) Hizmetler okul merkezli olur,

d) Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi dayanışmasına dayalı olarak gerçekleşir,

e) Bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilir,

f) Kaynaştırma, program dahilinde verilen bir özel eğitim uygulamasıdır.

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulama ölçütleri (madde 69) şunlardır:

a) Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda özel eğitim gerektiren öğrencinin gereksinimleri çerçevesinde kurumun fiziksel, sosyal, psikolojik ortamında ve eğitim programlarında destek hizmetler ile gerekli düzenlemeler (kaynak oda, rehberlik ve psikolojik danışma servisi, bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirme ve uygulama birimi kurulması; rampalar, ses yalıtımı, ışık düzenine dikkat edilmesi gibi) yapılır.

b) Kaynaştırma uygulamalarına devam edecek öğrencilerin birden fazla yetersizliği olmamasına, erken yaşta tanılanmış, ailesinin iş birliğine açık ve eğitim almaya yatkın, cihaz kullanması gerekenlerin mutlaka cihazlandırılmış, zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olmalarına dikkat edilir.

c) Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda tüm kurum personelinin, öğrencilerin, ailelerin ve yakın çevrelerinin özel eğitim gerektiren öğrencilerin bireysel ve gelişim özellikleri hakkında bilgilendirilmeleri esastır.

d) Kaynaştırma uygulamalarında öğretim programları, programın amaçları bireye uyarlanarak uygulanır, bireyselleştirilmiş eğitim programları ile desteklenir.

Kaynaştırma eğitimi, verilen eğitimin süresi ve yoğunluğuna göre tam zamanlı ve yarı zamanlı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde tam ve yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları şu şekilde açıklanmıştır:

Tam zamanlı kaynaştırma uygulaması (madde 70);

a) Özel eğitim gerektiren bireylerin, akranları ile birlikte okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında aynı sınıfta eğitim görmesi ve sosyal açıdan bütünleştirilmesi için; özel eğitim destek hizmetleri, özel araç-gereç ve eğitim materyalleri sağlanır. Eğitim programı bireyselleştirilerek uygulanır ve gerekli fiziksel düzenlemeler yapılır. Kaynaştırma uygulamaları yapılan okullarda, sınıf mevcutlarının okul öncesi eğitim kurumlarında 14, ilköğretim kurumlarında 30 öğrenciyi aşmamasına dikkat edilir. Özel eğitim gerektiren öğrenciler her sınıfa eşit olarak dağıtılır, bir sınıfta yetersizliği aynı olan en fazla iki öğrenci uygulamaya katılır.

b) Durumları ayrı bir sınıfta eğitilmeyi gerektiren öğrenciler için okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında özel eğitim sınıfları, özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından açılır. Bu sınıfların mevcudu en fazla; okul öncesi eğitimde 6, ilköğretimde 12, orta öğretimde 20 ve yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur.

c) Özel eğitim okulunun yatılılık olanaklarından yararlanan öğrencilerden, akranları arasında eğitim alması uygun görülenler, yakın çevrelerindeki okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim kurumlarından eğitim alırlar. Servis giderleri özel eğitim kurumunca karşılanır.

d) Yetersizlikleri olmayan bireyler, istekleri doğrultusunda, özellikle okul öncesi eğitimde, çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler. En fazla beşi özel eğitim gerektiren birey olmak üzere, bu sınıfların mevcutları en fazla okul öncesi eğitimde 14, ilköğretim-orta öğretimde 20 ve yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur.

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları (madde 71):

a) Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflara veya özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin; özel eğitim/kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların

etkinliklerine katılması, kaynak oda, rehberlik ve araştırma merkezi ile özel eğitim kurumundan destek eğitimi alması için gerekli düzenlemeler yapılır.

b) Özel eğitim okulunda kaydı olan bazı öğrencilerin kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların etkinliklerine katılması için gerekli önlemler alınır.

c) Personeli ve fiziksel koşulları uygun olan özel eğitim okullarında, çevredeki diğer öğrencilerin de hazırlanan program çerçevesinde her türlü eğitim ortamından faydalanmaları sağlanır.

d) Birden fazla yetersizliği olan öğrencilerin; özel eğitim okullarında gündüzlü olarak açılan özel eğitim sınıflarında; özel araç-gereç, eğitim materyali kullanılarak, gelişimsel öğretim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması ve sosyal bütünleşmenin sağlanması için gerekli önlemler alınır. Bu sınıfların mevcudu en fazla altı öğrenciden oluşur, sınıfta iki öğretmen görevlendirilir. Bu öğrencilerin değerlendirilmesinde, bireyselleştirilmiş eğitim programlarında belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi esas alınır.

Kaynaştırma uygulamalarında müdür, gezerek özel eğitim görevi verilen öğretmen, öğretmen rehber öğretmen psikolojik danışman, aile, özel eğitim gerektiren birey görev almaktadır ve bu kişilerin görev ev sorumlulukları şunlardır (Ö.E.H.Y. madde 72):

a) Müdür; kaynaştırma uygulamaları için kurumda gerekli düzenlemeleri plânlar ve uygulanmasını sağlar, özel eğitim hizmetleri kurulu ile iş birliği yapar.

b) Gezerek özel eğitim görevi verilen öğretmen; bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygular, değerlendirir, gerektiğinde bireye, aileye, öğretmene ve kuruma bilgi verir.

c) Öğretmen; özel eğitim gerektiren öğrencilerin sınıf tarafından sosyal kabulü için önlemler alır, bireysel ve gelişim özelliklerini dikkate alarak değerlendirme yapar, programını bireyselleştirerek uygular. Bu çerçevede aileler, ilgili kurum ve kuruluşlar ile iş birliği içinde çalışır.

d) Rehber öğretmen-psikolojik danışman, kaynaştırma uygulaması kararı ile gelen öğrenciler için, uygun eğitim ortamının düzenlenmesinde ve uygulamada yer alan öğretmenlere, öğrencilerin gelişimlerini izleme ve aile eğitimi konularında rehberlik eder.

e) Aile; programın uygulanması sırasında çalışmalara etkin bir şekilde katılır, gerektiğinde eğitim araç-gereç desteği sağlayabilir.

f) Özel eğitim gerektiren birey değerlendirme sonrasında çıkan eğitim önlemi ve yöneltme kararında isteğini belirtir.

Kaynaştırma ortamında özel gereksinimli öğrencileri değerlendirirken engelin türü derecesine göre değerlendirme yöntemlerinde bir takım uyarlamalar yapmak gerekmektedir. Bu uyarlamalar şunlardır (Ö.E.H.Y. madde 73):

- Kaynaştırma uygulamalarında eğitimlerini sürdüren öğrenciler, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınavlarla ilgili hükümlerine göre değerlendirilir. Ancak bireysel ve gelişim özellikleri dikkate alınarak, sınavlarda gerekli önlemler alınır ve düzenlemeler yapılır. Değerlendirmede, öncelikle bireyselleştirilmiş eğitim programlarında hedeflerin gerçekleştirilmesi esas alınır.

- Görme yetersizliği olan öğrencilere; yazılı yoklamalarda yeteri kadar zaman verilir. Braille-kabartma yazı olarak verilen yanıtlar sınavdan hemen sonra öğretmenin öğrenciye okutmasıyla değerlendirilir. Yazılı yoklamalarda daktilo, bilgisayar gibi cihazlardan yararlanılabilir. Bu öğrenciler, çizimli ve şekilli sorulardan muaf tutulurlar.

- İşitme yetersizliği olan öğrenciler; ilköğretim ve orta öğretimde istekleri doğrultusunda, yabancı dil programlarının bazı konularından veya tamamından muaf tutulurlar. Bu öğrencilerin başarıları yazılı sınavlar, ödevler ve projelerle değerlendirilir.

- Ortopedik yetersizliği olan öğrencilerden; yazmada güçlük çektiği belirlenenler sözlü olarak değerlendirilir. Sinir sisteminin zedelenmesi ile ortaya çıkan yetersizliği olanlar ise, çoktan seçmeli testler ile değerlendirilebilir.

- Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmesinde yazılı sınavlar, ödevler ve projeler dikkate alınır.
- Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler; güçlükten etkilenme durumlarına göre yazılı sınav veya sözlü değerlendirmelerin herhangi birinden istekleri doğrultusunda muaf tutulurlar. Hiperaktivite ve dikkat yetersizliği olan öğrencilerin bu özellikleri göz önüne alınarak, kısa yanıtlı ve az sorulu yazılı sınavlar, ödevler ve projelerle değerlendirilirler.
- Otistik ve duygusal uyum güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmeleri; öğrencilerin hazır oldukları zamanlarda yapılır.
- Sosyal uyum güçlüğü olan öğrencilerin durumu okul tarafından ayrıntılı bir rapor düzenlenerek özel eğitim hizmetleri kuruluna gönderilir. Özel eğitim hizmetleri kurulu, bu öğrenciler için tedavi, psikolojik danışmanlık, rehabilite, bakım-gözetim-koruma altına alma, moral ve maddî destek gibi konularda ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği kurarak, gerekli önlemlerin alınmasını sağlar. Bu öğrencilerin değerlendirilmesinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisinin görüşü dikkate alınır, esnek ve hoşgörülü davranılır.

2.7.2.5. Kaynaştırma Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Özel eğitim gereksinim olan öğrencilere normal eğitim ortamlarında eğitim sağlanması güç ve çok boyutlu bir işlemdir. Bir sürecin herhangi bir aşamasına eksiklik yada hata tüm işleyişi olumsuz yönde etkileyebilir. Bu noktada dikkate alınması gereken noktalar şöyle tanımlanabilir (Gürşimşek, 2000, Karatepe, 1986, s. 3).

1-Özel eğitime muhtaç çocukların yeterliliklerini ve eğitim gereksinimlerini belirlemede çok yönlü ve objektif ölçümlerden yararlanılmalıdır.

2-Eğitim programlarının planlanması ve uygulanmasında aile katılımı yasal prosedüre bağlanmalıdır.

3-Gelişimi en az sınırlayıcı ortamlar oluşturulmalıdır.

4-Her çocuğun özel gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programı düzenlenmeli ve uygulanmalıdır.

2.7.2.6. Kaynaştırma Ortamında Öğretimin Düzenlenmesi

Kaynaştırma ortamında amaçlarının gerçekleşmesi, kazanımların sürmesi ve kazanımların genellenmesi için öğretmenin, öğretimi planlarken öğretim öncesi, öğretim sırasında ve öğretim sonunda yapması gereken düzenlemeler bulunmaktadır ve bu düzenlemeler Özmen'e (2003, s. 58) göre şunlardır;

a. Öğretim Öncesi Yapılacak Düzenlemeler

Öğretim öncesi düzenlemeler öğretmenin neyi nasıl öğreteceğini içerir. Kaynaştırma ortamına yerleştiren EZEÇ ve sınıftaki normal öğrencilerin akademik olarak gelişebilmesi için öğretmenin öğretim öncesinde yapması gerekenler şu şekilde sıralanabilir:

1- Öğretilecek içeriğin seçimi: Aile ile görüşmeler, öğrenci gözlemleri ve kaba değerlendirme araçları ile yapılan çok yönlü değerlendirmelerle yetersizlikten etkilenmiş öğrenci, gereksinimleri belirlenmiş olarak kaynaştırma ortamına yerleştirilmelidir. Öğretmen gereksinim alanlarına göre öğretilecek içeriği seçerken müfredattan yararlanır. Öğretilecek içerik kavramlardan, becerilerden, bilgilerden oluşabilir.

2- Öğretilecek içeriğin analiz edilmesi: Belirlenen içeriğe göre analiz yapılır. Öğretilecek içerik kavramsa kavram analizi yapılmalıdır. Yani kavramın ilişkili nitelikleri, ilişkisiz nitelikleri belirlenmeli, olumlu ve olumsuz örneklerine karar verilmelidir. Öğretilecek içerik beceri ise beceri analizi yapılmalıdır. Öğretilecek beceriyi oluşturan alt beceriler belirlenmeli ve sıralanmalıdır.

3- Amaçların belirlenmesi: Öğretim amaçları öğrencinin ders sonunda gerçekleştireceği amaçlardır. Amaçlar yazılırken açık gözlenebilir ve ölçülebilir ifadelerle yazılmalıdır. Ölçüt belirlenmelidir. Amaçlarda öğrenciden neyi gerçekleştirmesi beklendiği ve hangi koşullarda gerçekleştirmesi gerektiği belirtilmelidir.

4- Yöntem seçimi: Müfredattaki disiplin alanlarında yer alan konuları tek bir yöntemle öğretmek mümkün değildir. Öğretmenlerin sınıflarında uygulayacakları öğretim yöntemlerinin etkililik ve sınırlılıklarını bilmeleri ve seçtikleri yöntem veya stratejiyi uygulayabilmeleri öğrenmenin gerçekleşmesinde en önemli faktörlerden biridir.

5- Materyallerin öğrencinin ihtiyacına göre düzenlenmesi: Öğrencinin yetersizlikten etkilenme durumuna, öğrenme özelliklerine ve performansına göre materyaller hazırlanmalıdır.

6- Ortamların düzenlenmesi: Sınıftaki öğrenci sayısı, sınıfın ebadı, sınıfın çalışma koşulları (ses, havalandırma, ışık, ısı) sınıfta bulunan mobilyalar ve özel cihazlar bu düzenlemelerin yapılmasında önemli rol oynar. Öğretmen, öğretim amaçlarını en iyi hangi fiziksel ortam düzenlemeleriyle gerçekleştireceğine öğretime başlamadan karar vermelidir. Ayrıca sınıfın fiziksel ortamını düzenlerken öğrencilerin sınıftaki mobilya cihaz ve materyallerden yararlanabilme koşullarına da dikkat etmelidir.

7-Öğrencilerin uygulamalarını kontrol edebilecek sistemin kurulması: Öğretim öncesinde öğrencilerin uygulamalarını kontrol edebilmek için öğretmen ne yapacağına karar vermelidir.

8- Kuralların belirlenmesi ve sınıf rutinlerinin oluşturulması: Öğretmen etkili sunumu gerçekleştirmek için sınıf kontrolün sağlamalıdır. Öğrenciden çalışma sonunda ne bekleniyorsa açıklanmalı ve aşamaları belirtilmelidir. Ders sırasında materyali nasıl göstermesi, nasıl okuması, nasıl yazması gerektiği açıklanmalıdır. Öğretmen kuralları açıklarken hep olumlu cümleler kullanmalı öğrencinin yapmaması gerekenler üzerinde değil yapması gerekenler üzerinde durulmalıdır. Öğretmenin sınıf rutinlerini oluşturması da sınıf kontrolünün sağlanmasında rol oynar. Öğrenciler ne yapacaklarını, nerede olacaklarını, nasıl davranmaları gerektiğini bilmelidir. Bunun için öğretmen sınıf kuralları koymalıdır

9- Öğretim süresinin belirlenmesi: Öğretim zamanı okullarımızda ders programlarında hangi derslerin ne kadar süre ile işleneceği yer almaktadır. Ayrıca müfredatta öğretilecek içeriğe ne kadar zaman ayrılacağı da belirlenmiştir.

Öğrencilerinin öğrenme hızına göre uzun dönemli ve kısa dönemli amaçlarını ne kadar sürede gerçekleştireceğine karar vermeli buna göre de öğretim amaçlarını her ders saati için belirlemelidir.

b. Öğretim Sırasında Yapılacak Düzenlemeler

Öğretmen yukarıda açıklanan tüm hazırlıkları yaptıktan sonra, yeni bir öğretim materyali kullanarak, sınıfa konuyla ilgili bir konuk davet ederek veya öğrencilere isimleri ile hitap ederek çocukların dikkatini konuya çekmeli sonra, dersin kısa dönemli amacını belirtmelidir. Yani ders sonunda öğrencilerin neler öğreneceklerini açıklamalıdır (Sırkıntı, 2005, s. 58). Ders sonunda söz konusu kısa dönemli amaca ulaşmanın öğrenciler için önemi açıklanarak veya işlenecek konuya yaşantımızdaki önemi belirtilerek öğrenci derse güdülenmelidir.

Günlük gözden geçirmelerde yeni bir konunun sunumuna başlamadan önce, önceki öğrenmeler kontrol edilir. Öğretmen günlük gözden geçirmeleri, anlatılan konulara ait sorular sorarak yapabileceği gibi, verdiği ödevleri kontrol ederek de yapabilir.

Öğretmen sunuma başlarken resimlerden, grafiksel düzenleyicilerden, sözel açıklamalardan yararlanarak öğretilecek içeriğin ana hatlarını belirten sunumlar yapmalıdır. Örgütleyici sunumlar dersin başında yapılan kısa dönemli amaçların açıklanması veya öğrenmeye hazırlıkta yapılan açıklamalarla karıştırılmamalıdır. Örgütleyiciler kullanarak sunuma başlamanın ve sunum yapmanın amacı, sunulacak içeriğin yapısı hakkında öğrenciyi bilgilendirmektir.

Öğretmen konunun zorluğuna, öğrencilerin performansına göre ne kadar sunum yapacağı, ne zamanlar konunun anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için konuyla ilgi sorular soracağına karar vermelidir. Öğretmenin sunumu yaparken kullandığı dil önem taşır. Öğretmenin ifadeleri net ve açık olmalıdır.

Öğrencilerin performansına göre seçeceği kelimelere ve cümle uzunluklarına dikkat etmelidir. “Bir çeşit” gibi belirsizlik ifadelerine yer vermemelidir. Açık ve anlaşılır yönergeler vermelidir. Yönergeleri öğrencilerin dil performansına uygun olmalıdır. Örnekler çoğaltıldıkça öğrencinin sunulan konuyla ilgili yaşantıları zenginleşir. Sunulan konulara göre verilecek örnekler ve kullanılacak materyaller farklılık gösterir. İçeriğin sunumu sırasında anlatılanlarla, yeni anlatılacaklar arasında bağ kurarak sunulacak konunun ifade edilmesi konu bütünlüğünü oluşturur. Böylece öğrenciler anlatılan konuları birleştirerek, ilişkileri kurarak ünitelerde kazandırılacak kavramlara ulaşırlar.

Öğretmenler konunun sunumunu yaparken kontroller yapmalıdır. Bu kontrolleri yaparken öğretmen öğrencilerden o zamana kadar anlatılanları özetlemelerini, konunun ana hatlarını söylemelerini veya doğrudan anlattığı yere kadar öğretmeyi amaçladığı basamaklara yönelik sorulara cevap vermelerini isteyebilirler.

Öğretmen alıştırmalar yaptırırken öğrencinin yanlışlarını düzeltmeli, dönüt vermeli ve öğrencinin doğru cevaplarını pekiştirmelidir. Öğrenci yanlış yaptığında veya cevap vermediğinde öğretmen soruyu basitleştirebilir, ip uçları verebilir, konuyu yeniden anlatabilir (Özmen, 2003, s. 76).

c. Öğretim Sonu Düzenlemeler

Öğretmen, öğretim süreçleri sonunda öğrenciyi ve kendini değerlendirmeli, öğrenciler amaçları gerçekleştiremediklerinde öğretim sürecini gözden geçirerek bazı değişiklikleri yapmalıdır (Özmen, 2003, s. 77-80).

1- Öğretim sonu değerlendirme: Öğretim süreçleri sonunda öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin saptanabilmesi için öğretmenin değerlendirme yapması gerekir. Değerlendirmeler öğretmenin bir sonraki öğretim oturumunda ne yapacağına karar vermesi, öğretim sürecini öğrencinin öğrenme özelliklerine göre değiştirmesi ve kendini değerlendirmesi açısından önemlidir. Öğretmen öğrenciyi değerlendirirken sistematik kayıt sistemini kurmalıdır. Öğretmen genel eğitim

sınıflarında, genellikle öğrencilerin performanslarıyla ilgili veriyi sınavlardan ve sınıfta yaptırdığı alıştırmalardan elde eder. Öğretmen bu sonuçları her öğrenci için oluşturduğu dosyalara disiplin ve gelişim alanlarına göre kayıt etmelidir. Öğretmen uygun kayıt sisteminin kurulabilmesi için hangi verileri toplayacağına, hangi sıklıkla kayıt edeceğine ne tür kayıt sistemini kullanacağına karar vermelidir. Kayıtlar düzenli aralıklarla tutulmalıdır. Kayıt sistemini belirlemek için önce öğretmen bir kaç öğrenci için kayıtlarını yapmalı eğer öğrencinin gelişimini izleyebilecek bir sistem kurmuşsa diğer öğrenciler için de uygulamalıdır.

2- İzleme ve genelleme değerlendirmesi: Öğretilen bilgi beceri ve kavramların kazanılması kadar belirli bir süre hatırlanması ve benzer durumlara genellenmesi de önemlidir. Kazanılan bilgiler hatırlanmayabilir. Özellikle sözel bilgiler ve kavramlar belirli sürelerde kullanılmazsa unutulur. Bu nedenle öğretmenin belirli sürelerde uygulamaları tekrarlaması, öğretimin düzenlenmesi bölümünde de yer verildiği gibi yeni içeriğin sunumu yapılmadan önce gözden geçirme ve önceki bilgileri geliştirme ve hatırlatmalara yer verilmesi gerekir.

Öğrenciler öğrendikleri becerilerde bağımsızlaşabilirler fakat öğrendikleri becerileri farklı ortamlara, materyallere, benzer becerilere genellemede güçlükleri olabilir. Genelleme yapma önemli bir beceridir. Çünkü öğretilen beceri ve bilginin bütün durumlarda gerçekleşmesini sağlamak için zaman yeterli değildir. Öğretmen genellemeyi başarmayan öğrenciler için öğretilen beceriyi farklı durumlarda nasıl kullanacağını göstermelidir.

2.7.2.7. Kaynaştırma Ortamının Düzenlenmesi: Kaynaştırma programlarının odak noktası öğrencilerin çevreleri ile etkileşime girmesi ve akademik gereksinimlerinin yaşitlarıyla aynı ortamda karşılanması olduğuna göre sınıf öğretmenin ders ortamlarını da bu açıdan gözden geçirmesi ve gerekli uyarlamaları yapması önemlidir. Bu amaca uygun olarak ele alınan temel konular sınıf düzeni, öğrencileri gruplandırma şekli, öğretim materyalleri ve öğretim yöntemleridir. Erturan (2003, s. 320-325) bu temel konuları şöyle açıklamıştır;

a. Sınıf Düzeni: Sınıf düzeni, sınıfın fiziksel özellikleri sınıfta tekrarlanan etkinlikler, sınıfın iklimi, uygun davranışların kazandırılması ve zamanın konulması kurallarını içerir.

b. Fiziksel özellikler: Sınıfın genel görünüşü ve mekanla ilgili olarak duvar ışık ve sınıf alanı ve depo kullanımı bilinçli yapılmalıdır. Duvarlara asılı panolar öğrencilerin çalışmalarını sergilemek sınıf kurallarına yazılı olarak dikkat çekmek ve derste işlenen konuları pekiştirici nitelikte yazı resim ve şekiller asmak için kullanılabilir. Dikkatlerini korumakta zorluk çeken çocukların dikkatlerinin dağılmaması için fazla uyarıcı olmayan bir yerde oturmalarına özen gösterilmelidir. Dikkat çekmek için uyarıcıların parlaklığı, zamanında değiştirilmesi, bunlara yenilik katılması, ne zaman yararlı olduklarının hatırlatılması önemlidir. Işığın yeterli ve doğru yerden gelmesi bazı durumlarda çok önemlidir. İşitme engelli öğrenciler öğretmenin yüzünü görmek için ışığa gerek duyarken, başın arkasından gelen ışık öğretmenin dudak hareketlerini görmelerini engelleyebilir. Görme engelli öğrenciler için de ışık göz kamaştırmayacak şekilde ve yeterli derecede olmalıdır. Bazen duygusal bozukluğu ve öğrenme güçlüğü olan çocukların ışığa duyarlılıkları farklı olabilmektedir. Aşırı durumları önlemek için öğrencilerin tepkilerini gözlemek gerekmektedir. Yerin döşemesinin niteliği, yeterli alanın olmaması özellikle fiziksel engelli çocuklar için hareket etmeyi engelleyebilir. Tekerlekli sandalyenin kolay gitmesi için döşemenin uygun olması gerekir. Görme ve ortopedik özürllüler için hareketi engelleyici eşyaların kullanılmamasına dikkat edilmelidir. Okullar inşa edilirken ortopedik özürllü öğrenci olabileceği düşünülmeli, tekerlekli sandalyelerin eni, tekerleklerinin sürülebilme olanakları önceden planlanmalıdır (Erturan, 2003, s. 321).

c. Sınıfta Program Düzeninin Sağlanması: Sınıftaki uygulamalarda, yapılan etkinliklerde bir sıra düzeni korunuyorsa, öğrenciler nasıl davranacakları konusunda şaşmazlar ve eğitim programlarına uyum bakımından zaman kaybı olmaz. Program düzeni dışına çıkıldığı zaman disiplin problemleri daha çok gözlenir. Öğretmenin her ders için beklentilerini yazılı olarak bildirmesi ayrı bir kolaylık getirecektir. Gerekirse resimler kullanılır (Erturan, 2003, s. 323).

d. Sınıf İklimi: Sınıf iklimi etkileşimlerin niteliği ile ilgilidir. Öğretmenin ayrıcalığı ele alış şekli hoşgörölü ve duyarlı mıdır? Sınıf ta işbirliğı mi rekabet mi ağırlık kazanmaktadır? Öğretmen olumlu pekiştirmeyi mi yoksa cezayı mı daha çok kullanmaktadır? Öğrencilerine sevgi ve saygı duyan, onlara karşı duyarlı olan öğretmenler daha az davranış sorunu" ile karşılaşmaktadırlar (Deluke & Knoblock, 1987, s. 18). Öğretmenin, kendini ifade etme zorluğu olan öğrencinin en ufak girişimini dikkate alması, "Evet Ayşe, seni dinliyorum," demesi öğrencinin kabul edilme duygusunun gelişmesine ve kendini ifade etmeye gayret etmesine neden olacaktır.

e. Davranışların Düzenlenmesi: Sınıfta davranışların düzenlenmesi öğrenmeye uygun zemin oluşturur. Sınıf kurallarının belirlenmesi, kurallara uyulup uyulmadığının takip edilmesi ve öğrencilerin güdülenmesi izlenen etkili yollardır.

f. Sınıf Kuralları : Sınıf düzenini iyi bir şekilde sağlamak için kurallar oluşturulmalıdır. Kuralların kısa ve öz olması, öğrenciler tarafından kolay anlaşılmasını ve akılda tutulmasını yardımcı olur. Olumsuz ifadeler yerine olumlu ifadelerin kullanılmasına özen gösterilmelidir. "Merdivenlerde koşmayın!" yerine "Merdivenlerden yavaş inin!" denmesi öğrenci için daha yol göstericidir. Yasaklayıcı ifadelerin engelleyici ve saldırgan tepkileri uyandıran etkisi olduğu kadar, zihinde olumsuz davranışları çağrıştıran etkisi de olabilir. Çocuk "Merdivenlerden koşularak inilebilir," diye düşünebilir. Kural sayısının fazla olması akılda tutmayı zorlaştırır ve öğrencileri yıldıracaktır. Önemli olan üç veya beş kural yeterli bir sayıdır. "Birer birer konuşalım", "Zil çalmadan derse girelim" gibi ifadeler yeterlidir.

Kurallarla ilgili kararlar öğrencilerle beraber tartışılarak alınırsa, öğrenciler daha bilinçli hareket edecekler ve kendi ürettikleri düşüncelere sahip çıkacaklardır. Bunun için problem durumların tartışılması ve çözüm için ne tür bir düzen gerektiğinin düşünölmesi öğrencilere aktif katılım olanağı sağlar. Sıra şeklinde oturmak, dikkatin öğretmene verilmesini kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin kümeler halinde oturmaları, sosyal uyum zorluğu çeken öğrenciye yarar sağlamaktadır. Oturma düzeninin öğretmenin bütün çocukları görebileceğı şekilde ayarlanması

kontrolü kolaylaştırır. Sınıfta eğitim amacına göre hareket ettirilebilecek oturma gruplarının olması faydalıdır. Sınıf ta özel araç ve gereçleri için bir depolama yerinin olması özürllü çocuklar için gerekli olabilir. Görme özürllü çocuğa bir büyüteç sağlanırsa, çocuk büyük boyuttaki kitaplarını her gün taşımak zorunda kalmaz. Koltuk değneklerinin yeri belli olursa düşme, kırılma tehlikesi olmaz. Zihinsel engelli öğrenciler öğretmenin yönlendirmesine gerek duymadan eğitim materyallerini alıp tekrar yerlerine yerleştirebilirler.

Kuralların uygulanmasını sağlamak için örnek davranışların film veya canlı dramatizasyonlar şeklinde izlettirilmesi, tekrar ettirilmesi ve davranışlar sonucunda ödülleri verilmesi önerilebilir. Kuralların dikkat çekecek şekilde sınıf panosunda yazılı olarak ve resimlerle betimlenmiş olarak verilmesi, bellekte korunmasına yardımcı olur.

g. Kurallara Uyulup Uyulmadığının Takip Edilmesi: Sınıfta beklenen davranışlar açıklandıktan sonra öğrencilerin kurallara uyup uymadığı öğretmen tarafından kontrol edilmelidir. Kontrol sağlanmazsa düzende süreklilik bozulabilir. Ödevlerin her gün düzenli yapılması isteniyorsa ve öğretmen çocukların yaptıkları ödevlere karşı ilgisiz kalıyorsa, öğrencinin derslerini zamanında yapma güdüsü azalabilir. Kopya çeken öğrencinin yüksek not alması ve kendi notunun düşük olması, öğrencinin haksızlık duygusu yaşamasına neden olur.

h. Güdüleme: Olumlu pekiştirme, amaç oluşturma ve öğrencinin kendini kontrol etmesi, güdülemede etkili olan yöntemlerdir. Davranışların sonuçları ile öğrencilerin güdülenmesinde en etkili pekiştirici, ödüllerdir. Ödüllerin davranışlarla anlamlı ilişkisinin kurulması, etkili olup olmadığının saptanması, verilme düzeninin ayarlanması dikkat gerektiren konulardır. Öğrencinin istenen davranışlarının sayısının artırılması ve istenmeyen davranışlarının azaltılmasında öğretmen ve öğrenci ortaklaşa bir amaç oluşturarak davranışların tanımını yaparlar. Bir zaman çizelgesi düzenlenir ve öğrenci davranışların sıklığını kendisi görerek azaltmaya veya çoğaltmaya çalışır. Öğretmen öğrencinin başarılı olması için ondan derse önceden gözlem yaparak gelmesini isteyebilir. Kaç kere gözlem yapması gerektiği

tarikhleriyle beraber yazılır. Öğrencinin gözlem yaptığı sayı daha sonra tekrar gözden geçirilir. Böyle bir uygulamanın amacı, öğrencinin davranışları üzerinde konuşabilmek ve öğrenciye kendi kendini kontrol etme bilincini ve alışkanlığını kazandırmaktır.

1. Zaman Kullanma : Zamanın bilinçli bir şekilde kullanılmasının okul başarısında önemli payı vardır. Çocukların anlamlı ve başarı olarak derslerle ilgilenmeleri akademik öğrenme zamanı olarak tanımlanır. Öğrencilerin ne kadar akademik zamanları olursa o kadar çok öğrenebilirler. Özel gereksinimi olan çocukların öğrenmeye daha çok zaman ayırmaları söz konusudur. Sınıfta yapılacak her yönde düzenleme zamanın en iyi biçimde kullanılmasını sağlar. Bir etkinlikten diğer etkinliğe geçişte zaman kaybının önlenmesi için kural sisteminin kullanılması önerilmektedir. Bu konuda önerilen kurallardan bazıları şunlardır:

1. Sessiz hareket edin,
2. Eğer Türkçe dersinden resim dersine geçiliyorsa kitaplarınızı kaldırın ve suluboya takımlarınızı çıkarın,
3. Sandalyelerinizi sessiz taşıyın,
4. Fazla hareket etmeyin.

Kurallara uyulup uyulmadığı kontrol edilmelidir (Paine ve ark., 1983 s. 85). Eğer grup bir odadan diğerine geçecekse, görme ve fiziksel özürllülere kimin nasıl yardım edeceği daha önceden ayarlanmalıdır. Eğer resim dersi için suluboya, fırça, su kabı ve önlük gerekiyorsa, çocuk bu resimli ve yazılı hazırlanın listeye göre materyallerini daha kolaylıkla seçip hazırlayabilir. Öğrencilerin gereksinimlerine ve uygulanan programın niteliğine göre değişik eğitim ortamları düzenlenir. Sınıfı bütünüyle büyük grup şeklinde ele almak, küçük grup çalışmalarına yönlendirmek benzer yetenekleri olanları bir araya getirmek öğretmen merkezli veya arkadaş aracılığı ile eğitim seçenekleri bulunmaktadır.

2.7.2.8.Kaynaştırma Sınıflarında Kullanılan Araç ve Gereçler: Başlıca eğitim araç gereçleri olarak ders kitapları, kavramların kazanılmasında yararlanılan somut nesneler ve teknoloji ürünleri kullanılabilir (Erturan, 2003, s. 329).

a. Kitaplar : Dili anlaşılabilen, yeterli örnek ve alıştırma olan temel ders kitapları genellikle özel gereksinimi olan çocuklar için de uygun kitaplardır. Eğer uygulamalar gerekiyorsa, öğretmen deneyimlerinden yararlanarak temel ders kitaplarının dışındaki yayınlara veya somut nesnelere, işitsel uyarılara başvurulabilir (Erturan, 2003, s. 329).

b. Kavramların Kazanılmasına Yardımcı Araç ve Gereçler : Okulda tanıtılan soyut kavramları çocuğun günlük yaşantısıyla bağdaştırmak için somut nesneler, video teyp ve benzer araç ve gereçler kullanılabilir. Matematik dersinde bir kasa, oyuncak paralar, okuma derslerinde fasulye, kurdan, boncuklar, tahta çubuklar çocukların oyun zevki ile çalıştıkları, soyutlamaya yardımcı olan nesnelerdir. Bu tür araçlar, çocuğun gelişim aşamasına uygunluk, çeşitlilik, araçların nasıl kullanılacağına dair gerekli açıklamaların yapılması, materyali kullanmaya cesaretlendirme, çocukların ne yaptıklarını bilip bilmediklerini anlamak için yaşadıklarını anlatmalarını sağlamak, yeterli deneyim kazandıktan sonra sorular ve ipuçları ile kavramların soyutlanmasına yardımcı olmak önemlidir (Erturan, 2003, s. 329).

c. Teknoloji: Ses ve görüntü kayıtlarının kullanılması, tepegöz, bilgisayarla kurulan iletişim yolları bugün eğitim kalitesini yükseltmekte, programa esneklik getirmektedir. Teknolojiyi yalnızca teknolojiden yararlanmak için değil, bilinçli kullanmak doğru olur. Bu nedenle aracın ne amaçla kullanıldığı ve uygulamanın değerlendirilmesinin gerekliliği, üzerinde durulan konulardır.

Özel gereksinimleri olan çocuklar davranışlarının sonunda sistemli dönüt aldıkları, küçük adımlarla ilerleyebildikleri ve çok sayıda alıştırma yapabildikleri için bilgisayarlardan yararlanabilmektedirler. Yine de programların öğretmenler tarafından dikkatle incelenmesi gerekir. Teknoloji, özel gereksinimleri olan öğrencileri pek çok şekilde desteklemektedir. Fiziksel özürlü olan bir çocuk yazı yazmak yerine sesle girdi yapabilmektedir. İşitme engelli olan bir çocuk bilgisayarla arkadaşı ile haberleşebilmektedir (Erturan, 2003, s. 330).

BÖLÜM III.

İŞLEM YOLU

Araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve geliştirilmeleri, verilerin toplanması ve çözülmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili bilgiler bu bölümde bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada veriler, nedensel karşılaştırma modeline göre toplanmıştır. Araştırmada değişkenler saptandıktan sonra, değişkenler arasındaki sonucu etkileyen sebep-sonuç ilişkileri üzerinde durulmuştur. Araştırma, kaynaştırma ortamında eğitim gören engelli çocuklar ile özel alt sınıfta eğitim gören çocuklar olmak üzere iki farklı grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gruplar aynı yaş grubunda olup, gruplar arasındaki değişken, “eğitim görülen ortam” faktörüdür.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, Ankara ili’nde MEB’na bağlı devlet okullarında “kaynaştırma öğrencisi” olarak eğitim gören 9-13 yaş aralığındaki 30 çocuk ile Ankara ili’ndeki MEB’na bağlı devlet okullarında özel alt sınıf öğrencisi olarak eğitim gören 9-13 yaş aralığındaki 30 çocuk oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada “MEB’e bağlı devlet okullarında eğitim gören kaynaştırma öğrencileri ile MEB’e bağlı devlet okullarında özel alt sınıf öğrencisi olarak eğitim gören çocuklar arasında çizgisel gelişim düzeyleri açısından farklılık var mıdır?” sorusunu cevaplamaya yönelik olarak veriler toplanmıştır.

Araştırmada veriler, örneklem olarak alınan 60 çocuğa “ Ailem ve Ben” konulu bir resim yaptırılarak elde edilmiştir. Bu amaçla 26.02.2008 tarihinde araştırmanın birinci grubunu oluşturan ilköğretim okullarında kaynaştırma öğrencisi olarak öğrenim gören 9-13 yaş grubu çocuklarla, kendi sınıflarında 40 dakikalık resim dersi işlenmiştir. 28.03.2008 tarihinde araştırmanın ikinci grubunu oluşturan ilköğretim okullarında özel alt sınıf öğrencisi olarak öğrenimine devam eden çocuklarla kendi sınıflarında 40 dakikalık resim dersi işlenmiştir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim- İş Öğretmenliği Bölümünde Görev yapan üç Sanat Eğitimi Uzmanınca, örneklem grubuna yaptırılan resimlerin puanlandırılması sonucu, nicel veriler elde edilmiştir. Çocukların yapmış olduğu resimler uzmanlarca, anlatım, mekân, şema ve renk açılarından değerlendirilmiş ve değerlendirmeler sonucu elde edilen ham puanlar araştırmanın nicel verilerini oluşturmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde, resimlerin aldığı puanlar toplanarak ortalamaları hesaplanmıştır. Resimler uzmanlarca, anlatım, mekân, şema ve rengin kullanıma göre ayrı ayrı 25'er puan üzerinden değerlendirilmiştir. Çocuğun, her kategoriden aldığı dört ayrı puan toplanmıştır. Elde edilen toplam puan üçe bölünerek ortalama hesaplanmıştır. Elde edilen değer 100 puan üzerinden değerlendirilerek çocuğun çizgisel gelişim düzeyi bulunmuştur.

Araştırmada iki grubun aldığı puanların ortalamaları hesaplandıktan sonra gruplar arasındaki ortalamaların farklarının anlamlılık düzeyleri verilerin, “İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi (t-test) ile analiz edilmesiyle araştırılmıştır. Verilerin analizi, Microsoft Office Excel Programı ve SPSS yardımıyla yapılmıştır. Araştırmada elde edilen tüm bulgular $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde sınanmıştır.

BÖLÜM IV.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmadan elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik yorumlara bu bölümde yer verilmiştir.

4.1. ALT AMAÇLARA İLİŞKİN BULGULAR

- a. “Kaynaştırma ve özel alt sınıfa devam eden 9-13 yaş arası eğitilebilir zihinsel engelli çocukların resimlerinde çizgisel gelişim düzeyleri açısından farklılık var mıdır?”

Araştırmanın alt amacını test etmek üzere kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim gören çocuklar ile özel alt sınıfta eğitim gören çocukların çizgisel gelişim puanları, resimlerdeki anlatım, mekân, şema ve renk kategorilerinden aldıkları puanların toplamından elde edilmiştir.

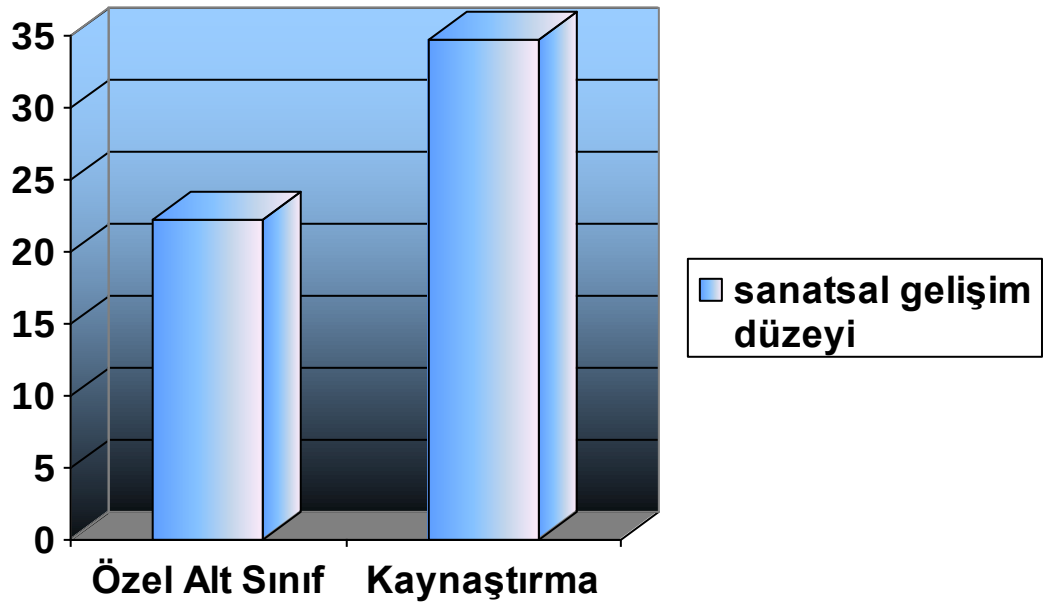
Üç uzmanın verdiği notların toplamının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyleri t-testiyle ölçülerek sonuçlar **Tablo 1**'de verilmiştir. Ayrıca ortalamalara ait sütun grafiği de **Grafik 1**'de verilmiştir.

Tablo 1. Özel Alt Sınıfta Eğitim Gören Çocuklar ile Kaynaştırma Grubunda Eğitim Gören Çocukların Sanatsal Gelişim Düzeylerine İlişkin Farklılıklar

Değişken	Faktör	n	ort	S S	t	p
Sanatsal Gelişim Düzeyi	Özel Alt Sınıfı Grubu	30	22.17	14.65	- 3.321	.001
	Kaynaştırma Grubu	30	34.63	14.41		

Tablo 1'de görüldüğü gibi sanatsal gelişim düzeylerinin ölçülmesi amacıyla yapılan değerlendirme sonucunda özel alt sınıfı grubunda eğitim gören öğrencilerin puan ortalaması 22,17 iken; kaynaştırma grubunda eğitim gören öğrencilerin puan ortalaması 34,63 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin aldığı puanların arasındaki bu farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda, farkın kaynaştırma grubunda eğitim gören öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir [$t=-3,321$, $p<0.01$]. Bu nedenle özel alt sınıfı grubunda eğitim gören öğrenciler ile kaynaştırma grubunda eğitim gören öğrencilerin sanatsal gelişimlerinde farklılıkların olduğu söylenebilir.



Grafik 1. Özel Alt Sınıf ve Kaynaştırma Öğrencilerinin Çizgisel Gelişim Düzeyleri

b. “Özel alt sınıfa devam eden çocuklar ile, kaynaştırma öğrencisi olan çocukların resimlerinde anlatım yönünden farklılık var mıdır?”

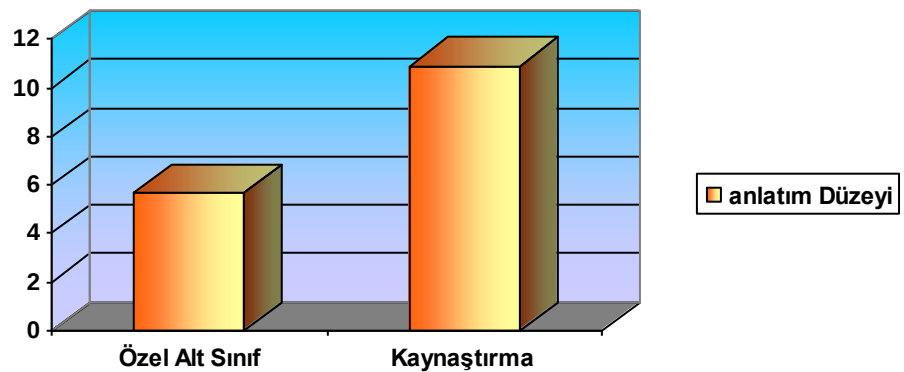
Araştırmada özel alt sınıfta eğitim gören eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar ile kaynaştırma öğrencisi olarak eğitimlerine devam eden eğitilebilir zihinsel engelli çocukların aldıkları anlatım puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık

düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları **Tablo 2**'de, ortalamalara yönelik sütun grafiği de **Grafik 2**'de verilmiştir.

Tablo 2. Resimlerdeki Anlatım Düzeylerinin Özel Alt Sınıfta Eğitim Gören Çocuklar ile Kaynaştırma Grubunda Eğitim Gören Çocuklara Göre Dağılımı

Değişken	Faktör	n	Ort	S S	t	p
Anlatım Düzeyi	Özel Alt Sınıfı Grubu	30	5.7	3.9	-4. 478	.001
	Kaynaştırma Grubu	30	10.9	4.9		

Tablo 2'de görüldüğü gibi resimlerdeki anlatım düzeylerinin ölçülmesi amacıyla yapılan değerlendirme sonucunda özel alt sınıfı grubunda eğitim gören öğrencilerin puan ortalaması 5,7 iken; kaynaştırma grubunda eğitim gören öğrencilerin puan ortalaması 10,9'dur. Öğrencilerin aldığı puanların arasındaki bu farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda farkın, kaynaştırma grubunda eğitim gören öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir [$t=-4, 476$, $p<0.01$]. Bu nedenle özel alt sınıfı grubunda eğitim gören öğrenciler ile kaynaştırma grubunda eğitim gören öğrencilerin resimlerinde anlatım yönünden farklılıkların olduğu söylenebilir.



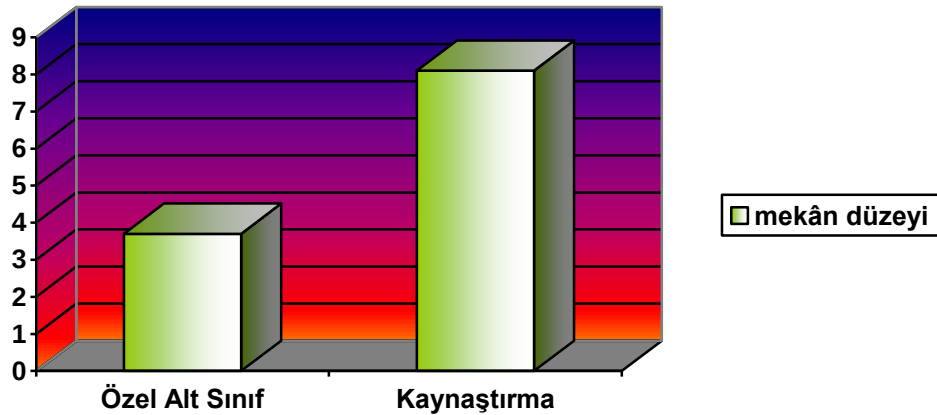
Grafik 2. Özel Alt Sınıf ve Kaynaştırma Öğrencilerinin Resimlerindeki Anlatım Düzeyleri

c. “Kaynaştırma öğrencisi olan çocuklar ile özel alt sınıfa devam eden öğrencilerin resimlerinde mekân açısından farklılık var mıdır?”

Tablo 3. Resimlerde Mekân Kullanımının Özel Alt Sınıfta Eğitim Gören Çocuklar ile Kaynaştırma Grubunda Eğitim Gören Çocuklara Göre Dağılımı

Değişken	Faktör	N	Ort	SS	t	p
Mekan Düzeyi	Özel Alt Sınıfı Grubu	30	3.7	3.9	3.41	.001
	Kaynaştırma Grubu	30	8.1	5.6		

Tablo 3'te görüldüğü gibi resimlerdeki mekân düzeyi gelişiminin ölçülmesi amacıyla yapılan değerlendirme sonucunda, özel alt sınıfı grubunda eğitim gören öğrencilerin puan ortalaması 3,7 iken; kaynaştırma grubunda eğitim gören öğrencilerin puan ortalaması 8,1'dir. Öğrencilerin aldığı puanların arasındaki bu farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda, farkın kaynaştırma grubunda eğitim gören öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir [$t=3,4111$, $p<0.01$]. Bu nedenle özel alt sınıfı grubunda eğitim gören öğrenciler ile kaynaştırma grubunda eğitim gören öğrencilerin resimlerinde mekân gelişimi yönünden farklılıkların olduğu söylenebilir.



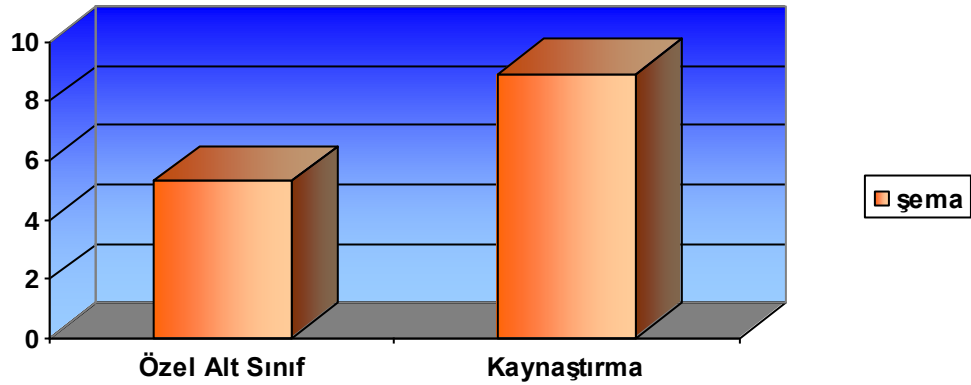
Grafik 3. Özel Alt Sınıf ve Kaynaştırma Öğrencilerinin Resimlerindeki Mekân Düzeyleri

d. “Kaynaştırma ve özel alt sınıfa devam eden eğitilebilir zihinsel engelli çocukların resimlerinde şema açısından farklılık var mıdır?”

Tablo 4’de görüldüğü gibi resimlerdeki şema gelişimi düzeylerinin ölçülmesi amacıyla yapılan değerlendirme sonucunda özel alt sınıfı grubunda eğitim gören öğrencilerin puan ortalaması 5,3 iken; kaynaştırma grubunda eğitim gören öğrencilerin puan ortalaması 8,9’dur. Öğrencilerin aldığı puanların arasındaki bu farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda, farkın kaynaştırma grubunda eğitim gören öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir [$t=3,007$, $p<0.04$]. Bu nedenle özel alt sınıfı grubunda eğitim gören öğrenciler ile kaynaştırma grubunda eğitim gören öğrencilerin resimlerinde biçim düzeyi yönünden farklılıkların olduğu söylenebilir. Ortalamalara yönelik sütun grafiği **Grafik 4’**te verilmiştir.

Tablo 4. Resimlerdeki Şema Düzeylerinin Özel Alt Sınıfta Eğitim Gören Çocuklar ile Kaynaştırma Grubunda Eğitim Gören Çocuklara Göre Dağılımı

Değişken	faktör	n	Ort	SS	t	p
Şema Düzeyi	Özel Alt Sınıfı Grubu	30	5.3	3.8	3.0	.004
	Kaynaştırma Grubu	30	8.9	5.2		



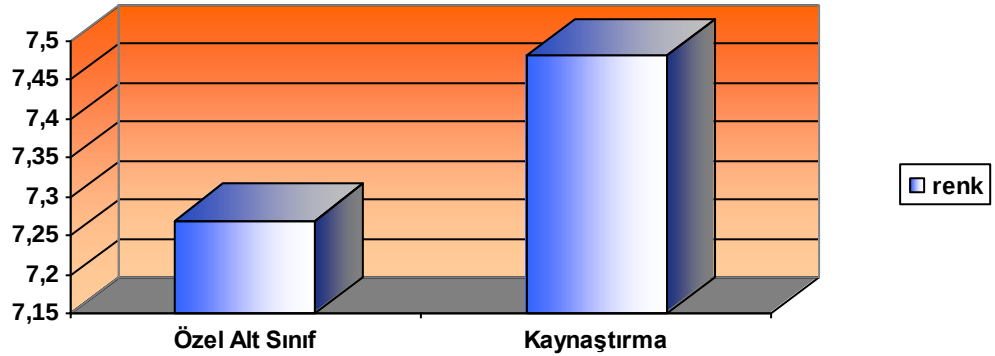
Grafik 4. Özel Alt Sınıfa ve Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Çocukların Şema Düzeyleri.

e. “Özel alt sınıfa devam eden eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar ile kaynaştırma öğrencisi olan eğitilebilir zihinsel engelli çocukların resimlerinde renk açısından farklılık var mıdır?”

Tablo 5. Resimlerdeki Renk Kullanımı Düzeylerinin Özel Alt Sınıfta Eğitim Gören Çocuklar ile Kaynaştırma Grubunda Eğitim Gören Çocuklara Göre Dağılımı

Değişken	faktör	N	Ort	SS	t	p
Renk Düzeyi	Özel Alt Sınıfı Grubu	30	7.27	4.4	.19	.852
	Kaynaştırma Grubu	30	7.48	7.4		

Tablo 5’te görüldüğü üzere resimlerdeki renk düzeylerinin gelişim seviyesinin ölçülmesi amacıyla yapılan değerlendirme sonucunda özel alt sınıfı grubunda eğitim gören öğrencilerin puan ortalaması % 7,27 iken; kaynaştırma grubunda eğitim gören öğrencilerin puan ortalaması % 7,48’dir. Öğrencilerin aldığı puanların arasındaki bu farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda, özel alt sınıfı grubu öğrencileriyle kaynaştırma grubunda eğitim gören öğrencilerin renk gelişimi düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=.19$, $p<0.05$]. Ortalamalara ait sütun grafiği **Grafik 5**’te verilmektedir.



Grafik 5. Özel Alt ve Kaynaştırma Öğrencilerinin Resimlerindeki Renk Kullanım Düzeyleri

4.2. ALT AMAÇLARA AİT YORUMLAR

Genelde, çocuklar pek çok beceriyi taklit yoluyla edinirler. Kaynaştırma öğrencileri, kendilerine verilen bir görevi yerine getirmekte zorlandıklarında, normal zekâlı arkadaşlarının benzer sorunu nasıl çözdüğüne bakarak problemin çözümüne ulaşma şansına sahip iken, özel alt sınıf öğrencilerinin çevrelerinde modelleyecekleri kimse bulunmamaktadır. Bu durum örneklem gurubunu oluşturan çocukların resimlerinde de kendini göstermektedir. “Konusu aile olan bir resim çizin.” dendiğinde, konuyu kâğıda aktarmakta zorlanan bazı kaynaştırma öğrencileri hemen yanlarında oturan normal zekâlı öğrencilerin resimlerine bakarak onlardan kopya çekme yoluna gitmişlerdir. **Resim 18** ve **Resim 19**’da, yan yana oturan biri normal zekâlı, diğeri eğitilebilir zihinsel engelli iki çocuğun resminde bahsi geçen durum açıkça görülmektedir.



Resim 18. N Z Öğrencinin Resmi. 9 Y



Resim 19. K Öğrencisinin Resmi. 9 Y

EZEÇ’lardan özel alt sınıfta öğrenim görenlerin çevrelerinde modelleyebilecekleri arkadaşları olmadığından, problemi çözme konusunda umutsuzluğa düşmekte ve çareyi konudan kopmakta bulmaktadırlar (bkz. **Resim 20**).



Resim 20. Özel Alt Sınıf Öğrencisinin ‘Aile’ Konulu Resmi. 9 Yaş.

Resim yaparken kâğıdın kullanım biçimi açısından da kaynaştırma ve özel alt sınıf öğrencileri arasında, kaynaştırma öğrencilerinin lehine fark bulgulanmıştır.

Kaynaştırma öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu düzgün kompozisyonlar oluşturarak, kağıdın tamamını kullanırken (**Resim 21**); özel alt sınıf öğrencileri kağıdın büyük bölümünü boş bırakmışlar ve resimde bir mekân oluşturmadıklarından figürlerini boşluğa yerleştirmişlerdir (**Resim 22**).



Resim 21. K Öğrencisinin Resmi. 9 Y

Resim 22. Ö A S Öğrencisinin Resmi. 9 Y

Özel alt sınıf öğrencileri sadece kendileri gibi olan çocuklarla birliktelerdir ve ortaya çıkan sorunlar genelde onlar adına bir büyükleri tarafından çözülür. Pek çok özel alt sınıfta, ebeveynlerden birinin öğrenciye eşlik ettiğine tanık olunmuştur. Kaynaştırma öğrencileri ise okulda normal zekâlı akranları ile ortaya çıkan sorunları kendi başlarına çözmek zorundadırlar. Daha öncede belirttiğimiz gibi arkadaşlarının problem çözme becerilerini gözlemleyerek öğrenme fırsatları da vardır. Bu sebeplerden dolayı kaynaştırma öğrencileri, özel alt sınıf öğrencilerine oranla çok daha zengin yaşam deneyimlerine sahiptirler. Yaşam kalitesindeki bu farklılık örneklem grubunun resimlerine de yansımıştır. **Resim 21**'de görüldüğü gibi çocuk, yer çizgisi ve yer çizgisine ayakları değen figürler ile bir toplumun parçası olduğunun farkında olduğunu, resmine simgesel olarak aktarmış bulunmaktadır. **Resim 22** ve **Resim 23**'de ise denekler hissettikleri yalnızlığı ve çevrelerinde olup bitenleri anlayamadıklarını, kendilerini resimde yarım yamalak, figürleri havaya çizerek anlatmaya çalışmışlardır.



Resim 23. Özel Alt Sınıf Öğrencisinin 'Aile' Konulu Resmi

Resimler incelendiğinde kaynaştırma grubundaki öğrencilerin, özel alt sınıfta eğitim gören öğrencilerden daha gelişmiş şemalara sahip oldukları tespit edilmiştir. Kaynaştırma grubundaki çocukların resimlerindeki insan figürlerinin beden parçaları çoğunlukla detaylı bir şekilde tam olarak işlenmişken (**Resim 24**), özel alt sınıf öğrencilerinin resimlerindeki figürlerin bedenlerinde yüz, ağız, kol gibi parçaların çizilmediği, bazılarında figürlere boyut dahi verilmediği gözlemlenmiştir (**Resim 25**).



Resim 24.K Öğrencisinin 'Aile' Konulu Resmi. **Resim 25.** Ö A S'inin 'Aile' Konulu Resmi.

Her iki grupta bulunan çocuklardan bir kısmının resimlerde kendilerini yalnız çizdikleri veya aileleri ile aralarına ev, ağaç benzeri engeller yerleştirdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca çocuklardan bazıları kendilerini tek başlarına resmetmişler, bazıları da aile üyelerinden bir kısmını; örneğin babayı çizmemişlerdir. Resimleri psikolojik olarak incelemek bu tezin konusu olmamakla birlikte bu çocukların resimlerinin, içinde bulundukları toplumda kendilerini ne kadar yalnız hissettiklerini anlatması bakımından önemli bir kanıt olduğu düşünülmektedir.

Her iki gruptaki çocukların resimlerindeki renk kullanımı ve çeşitliliği sınırlıdır. Çocuklar önlerinde bulunan 24 renk seçeneğinden ya 5-6 tanesini kullanmışlar ya da resimlerinde renge hiç vermeyip, çalışmalarını kuru kalemle yapmışlardır. Çalışmalarını kuru kalemle yapan çocukların resim yaparken, sık sık yaptıkları çizimleri silip yeniden yaptıkları bu yüzden de verilen süre içinde resimlerini bitirmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir.

BÖLÜM V.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın sonuçlarına ve araştırma bulgularına yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

Normal zekâlı akranlarıyla birlikte kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim gören eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar ile özel alt sınıf öğrencilerinin resimleri arasında çizgisel gelişim düzeyleri açısından yapılan kıyaslama sonucu kaynaştırma öğrencilerinin, özel alt sınıfta eğitim gören öğrencilerden çizgisel gelişim açısından daha ileride oldukları tespit edilmiştir.

Özel alt sınıf öğrencileri, kaynaştırma öğrencilerinden resimlerindeki anlatım düzeyleri açısından geridirler.

Resimlerdeki mekân gelişimi açısından kaynaştırma öğrencileri, özel alt sınıf öğrencilerinden daha ileridedirler.

Resimlerdeki şema gelişimi düzeyleri arasındaki fark hesaplandığında, kaynaştırma öğrencilerindeki şema gelişiminin, özel alt sınıf öğrencilerinin şema gelişiminden daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaynaştırma öğrencileri ve özel alt sınıf öğrencileri, resimlerdeki renk düzeyleri açısından kıyaslandığında, kaynaştırma öğrencilerinin, özel alt sınıf öğrencilerinden daha ileride olduğu tespit edilmiştir.

5.2.ÖNERİLER

Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar, normal zekâlı yaşlıları tarafından benimsediklerini hissettiklerinde sosyal olarak uyumlu davranabiliyor ve modelleme yöntemiyle sorunlarının üstesinden gelebiliyorlar (Topaloğlu, 2003, s. 23). Bu bağlamda normal zekâlı çocukların, sınıflarında bulunan engelli çocukları kabullerin sağlanabilmesi için bilgilendirici seminerler verilebilir.

Kaynaştırma uygulaması, eğitilebilir zihinsel engelli çocuklara, daha iyi eğitim ve sosyalleşme imkânı sunduğu için okullarda kaynaştırma uygulamasının yaygınlaşması teşvik edilebilir (Alper, 1998, s. 4).

Kaynaştırma ortamlarının standartlarının yükselmesi için ilköğretim öğretmenleri, özel eğitimle ilgili bilgi alabilecekleri hizmet içi eğitim kurslarına yönlendirilebilir ve öğretmen adayları eğitimleri sırasında özellikli çocuklar ve özellikli çocukların eğitimleri hakkında bilgilendirilebilir. Halihazırda var olan kaynaştırma ortamlarında, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler, kendi kişisel çabalarıyla özel eğitim ve özel eğitimin gereklilikleri hakkında bilgi edinmekte ve sınıfları kalabalık olduğu için eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla yeteri kadar ilgilenemediklerini söylemektedirler. Eğitimcilerin bu düşüncelerine resimleri inceleyen üç güzel sanatlar eğitimi uzmanı da katılmaktadır. Uzmanlar incelemeye alınan resimlerde, öğretmenin yapabileceği küçük yönlendirmelerle değişebilecek pek çok olumsuzluğa rastladıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda önerilecek olan otuz, kırk kişilik sınıflara kaynaştırma öğrencisinin yerleştirilmemesi olacaktır.

Resimlerdeki anlatım düzeyinin iyileştirilmesi için EZEÇ, müze, sirk, hayvanat bahçeleri gibi değişik mekânlara sınıfla birlikte götürülebilir ve performans ödevlerine normal zekâlı akranlarıyla birlikte katılımı sağlanabilir. Mesela yerli malı haftalarında, okulda düzenlenen kermeslerde EZE çocuğa, peçete dağıtma, gelenleri “Hoş geldiniz” diyerek karşılama, danslı gösterilerde grupla birlikte sahneye çıkma gibi görevler verilebilir. Okul sergilerinde EZE çocuğun eserlerine küçük bir yer

ayrılarak çocuktan, ziyaretçilerden bir kısmına, eserinde ne anlatmak istediği konusunda bilgi vermesi istenebilir. Drama çalışmalarının çocukların anlatım kabiliyetlerini geliştirdiği göz önünde bulundurularak çocuktan, en çok sevdiği kişiyi sözle anlatması, hareketle o kişiyi taklit etmesi istenebilir.

İnsan yaşadığı kadar bilir, bildiği kadar hayal edebilir sözünden hareketle, çocukların çevrelerindeki dokuları, mekânı, kişilerin duygularını hissetmelerini sağlayacak etkinliklere ders işlenişi sırasında daha çok yer verilebilir. Örneğin sınıfın her hangi bir yerine saklanan nesneyi bulması için kaynaştırma öğrencisi seçilebilir ya da saklambaç oynanırken EZE çocuğun yanında gönüllü olarak görevli olmuş bir öğrenci ona, “Şimdi biz duvarın arkasında saklanıyoruz.”, “Şu an çıkış kapısının önünde, nöbet kulübesinin arkasındayız.” gibi cümlelerle konumlarını açıklayan cümleler söyleyebilir. Bir başka yöntemde, tahtanın ortasına bir çizgi çizilir ve EZE çocuktan sınıfın farklı yerlerindeyken çizginin nasıl görüldüğü ve onun vücudunun neresine denk geldiği sorulabilir. Çocuğun birbirinden farklı boyutlardaki nesnelerin farklı konumlarda nasıl görüldüğünü daha iyi anlayabilmesi için onun ilgisini çekecek canlı renklerdeki top ya da kâğıt havlu rulosu gibi geometrik biçimli nesnelerle alıştırmalar yapılabilir. Işığın farklı yüzeylerdeki dağılımını anlayabilmesi için buruşuk kâğıtlardan, mika nesnelerden ve hatta kedi gibi canlı hayvanlardan faydalanılabilir. Ailesinden çocukla birlikte evlerinin değişik odalarında bulunan farklı dokuların listesini çıkarmaları ve her odada benzer ve ayrı olan dokuları kümелendirmeleri istenebilir. Farklı ressamaların benzer dokuları, örneğin kumaşı veya metal bir kabı işledikleri çalışmaların çocuklara gösterilerek, herkesin görüşünün ve yorumlayışının kendisine özel olduğunun anlatılması onlara, kendi yorumlarını geliştirmek için cesaret verebilir.

EZE çocuğun şema gelişimi için de oyunlar geliştirilebilir. Bilinen bir oyunda çocuklar gözleri kapalı olarak birbirlerinin yüzlerine dokunmakta, arkadaşlarının yüzünü dokunarak, parmaklarıyla “görmeye” çalışmaktadırlar. Bu oyun sayesinde çocuk, önden düz görünen bir burnun ya da ağzın mekânda nasıl yer kapladığını daha iyi anlayabilir. Aileden çocukla birlikte farklı varlıkların basit kuklalarının yapılması istenebilir.

Tek bir rengin farklı tonlarıyla çalışma yaptırılmasının çocuğun, yalnız bir tek nesnenin sahip olabileceği zenginliği ve güzelliği anlaması açısından faydalı olacağı düşünüldüğünden çocuğa, öncelikle tek renkli çalışmalar yaptırılabilir ve renk kavramı cisimlerle birlikte öğretilir örneğin; kırmızı domates, sarı güneş, yeşil yaprak ve sorulabilir “Yaprak her zaman yeşil midir?”, “Güneş her vakit sarı mıdır?”, “Kırmızı, akşam alacakaranlıkta da kırmızı görünür mü?”. Bu tür sorular çocuğun çevresini daha dikkatli gözlemesine yardımcı olabilir. Bu tür alıştırma ve çalışmaların aile ya da arkadaşlarla birlikte yapılması teşvik edilebilir.

Mevcut okullarda eğitim öğretim materyalinin ve oyun alanlarının yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. 30 yıl önce ilkökullerinde öğretilen bilgiler bugün anaokullarında öğretilmekte, çocuklar sürekli bilgi ile yüklenmektedir ama 15 yıldır çocukların genel okul başarısında düşüş gözlenmektedir (Ryan, 2001s. 22). Ryan, eğitimcilerin ve anne babaların çocukların oyun oynayarak öğrendiğini unutmalarını bu durumun nedeni olarak görmektedir. Normal zekâlı çocukları bile olumsuz etkileyen oyun yaşantılarındaki eksiklik, eğitilebilir zihinsel engelli bir çocuğu çok daha fazla etkileyebilir ve durumunun kötüleşmesine neden olabilir. Çocukların sanatsal etkinlikler gerçekleştirebilecekleri atölye ve tiyatro salonu gibi mekânların ve serbest etkinlik alanlarının okullarda bulunması yukarıda sıralanan sebepler açısından çok önemlidir.

Kaynaştırma öğrencilerinin görsel sanatlar dersindeki yeterliliklerini sınamaya yönelik BEP’ri geliştirilebilir.

Farklı sosyo-ekonomik çevrelerden alınacak örneklem gruplarıyla benzer araştırmalar yapılması, eğitilebilir zihinsel engelli çocukların eğitim durumlarının belirlenmesi ve geliştirilmesinde faydalı olabilir.

Araştırma sırasında özellikle özel alt sınıfa giden çocukların resimlerinde sarı ve kırmızı rengi kullandıkları gözlemlenmiş fakat çocukların tercih ettikleri renkleri tespit, çalışmanın kapsamı dışında kaldığından bu konu ile ilgili bir sonuç ve yorum

çalışmaya eklenmemiştir. Özel eğitim alanında araştırma yapacak olan kişiler, zekâ ve renk kullanımı ilişkisini inceleyen farklı araştırmalar yapabilirler.

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve bulunmayan normal zekâlı çocukların engellilere yönelik tutumları arasında fark olup olmadığı ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan normal zekâlı çocukların, kaynaştırma öğrencilerinden etkilenip etkilenmedikleri araştırılabilir.

Mili eğitimin verdiği iki aylık kurs sonucu, özel eğitim uzmanı olan sınıf öğretmeni ve emekli öğretmenlerin yeterliliklerini sınamaya yönelik araştırmalar yapılabilir.

Dört yıllık özel eğitim bölümü mezunları ile sertifikalı öğretmenlerin yeterliliklerini karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.

Kaynaştırma öğrencilerinin iletişim becerilerini geliştirmek için hazırlanmış eğitim modellerinin etkililiği yapılacak araştırmalarla sınanabilir.

Kaynaştırma öğrencileri ile arkadaşlık etmeyi tercih eden çocukların profilini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

AKÇAMETE, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış Sınıflardaki İşitme Engelli ve İşiten Öğrencilerin Sosyometrik Statülerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, c. 2, s. 3, ss. 64-74.

ALPER, S. ve Ryndak, D. L.(1998). **Curriculum Content for Students With Moderate and Severe Disabilities in Inclusive Settings**. USA: Allyn&Bacon.

ALTINKÖPRÜ, T. (2003). **Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?**. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

ANDERSON, A., BAKER, D. ve WILSON, B. (1985). **The History of Art Education**. The Pennsylvania Department of Education. U.S.A.

ARISOY, F. (1971). Çocuk Resim Sanatı. *Ankara Sanat Dergisi*, Sayı: 20, s. 63.

ARTUT, K. (2006). **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**. (Dördüncü Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

ATAMAN, A. (2003). **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitimleri**. Editör: Ataman, A. Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

AYTAÇ, S. (2002). **İnsanı Anlama Çabası (Psikolojiye Giriş)**. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

AVCI, S. (2000). 3-12 Yaş Arası Çocukların Sanat Eğitimi Üzerine Görüş ve Öneriler.Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Güzel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı.

AVCIOĞLU, H. (2005). **Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi**. (Birinci Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

BACANLI, H. (1996). **Eğitim Psikolojisi** . Ankara: Alkım Yayınevi.

BALAMİR. B. (1999). **Sanat Eğitiminde Özgürlük ve Özgünlük**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

BALCI, Y. B. (2005). **Estetik**. (Birinci Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

BALCI, Y. B. (2006). **İnsanın Sanatsal Gelişimi Dersi Notları**. Ankara.

BARNES, R. (1996). **Teaching Art to Young Chieldren**. London; Newyork: Routledge.

BATU, S. (2000). **Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

BATUHAN, H. (1998). **Bilim, Din ve Eğitim Üzerine Düşünceler**. (İkinci Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

BAYDIK, B. (1997). Özel Eğitimde Kaynaştırma ve Okul Öncesi Kurumların Kaynaştırmadaki Önemi. *Milli Eğitim Sanat- Kültür Dergisi*. Sayı: 136, s. 27-28.

BERGER, J. (1995). **Görme Biçimleri**. (Altıncı Basım). Çeviren: Yurdanur Salman. İstanbul: Metis Yayınları.

BIYIKLI, L. (1997). Özel Eğitim Gereksinimi Duyan Çocuklar. *Milli Eğitim Sanat-Kültür Dergisi*. Sayı: 136, s. 31-32.

BİÇER, H. (1993). Sanat Eğitiminin Geleceği, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi. (24-28 Eylül 1990). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

BİLİR, Ş. (1986). **Zeka Gerilikleri ve Nedenleri. Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri.** Editör: Şule Bilir. Ankara: Ayyıldız Matbaası.

BOYDAŞ, N. (2004). **Eleştiriye Giriş ve Resim Eleştirisi.**Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

BUYURGAN, S. ve BUYURGAN, U. (2001). **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri.** Ankara: Dersal Yayınları.

BUYURGAN, S ve BUYURGAN, U. (2007). **Sanat Eğitimi ve Öğretimi: Eğitimin Her Kademesine Yönelik Yöntem ve Teknikler.** (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

CHODOROW, N. J. (2007). **Duyguların Gücü-Psikanalizde, Cinsiyette ve Kültürde Kişisel Anlam.** (Birinci Baskı). İstanbul: Metis Yayıncılık.

CİRHİNLİOĞLU, F. G. (2001). **Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi.** Ankara: Nobel Yayınları.

COX, M. (1992). **Chiedren's Drawings.** England : Penguin Books.

ÇAĞLAR, D. (1979). **Geri Zekalı Çocuklar ve Eğitimleri.** Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

ÇAĞLAR, D. (1985). Özel Eğitimde Eğitilebilir Geri Zekalı Çocukların Teşhis Sorunları. Doçentlik Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.

ÇİÇEKÇİ, A. (2000). 10-15 Yaş Grubundaki Engelli Bireyler İle Engelli Olmayan Bireylerin Davranış Problemlerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.

DELUKE, S. V. ve Knoblocke, P. (1987). **Teacher Behavior as Preventative Discipline. Teaching Exceptional Children**. Sayı, 19 (4), s. 18-24.

DEMİREL, Ö ve Ün, K. (1987). **Eğitim Terimleri**. Ankara: Usem Yayınları.

DİKEN, H. İ. (1998). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumların Karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

DİKEN, İ. H. ; Cavkaytar, A. (2007). **Özel Eğitime Giriş**. (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

DOĞAN, M. H. (1975). **100 Soruda Estetik**. İstanbul: Gerçek Yayınevi.

DÖKMEN, Ü. (2003). **Yarına Kim Kalacak? Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak-Gelişmek-Uzlaşmak**. (Sekizinci Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (1992). Engelliler İçin Eğitim Modelleri Geliştirme Nihai Rapor. Cilt: II. T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.

DUNN, M. L. (1963). **Exceptional Children in The Schools**. Newyork: Holt Rine Hart-Winston.

EDMAN, I. (1998). **Sanat ve İnsan-Estetiğe Giriş**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

ERACAR, N. (2003). **Farklı Gelişen Çocukların Aileleriyle Eğitim Sağaltım Çalışmaları**. Editör: KULAKSIZOĞLU, A. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

ERBAY, M. (1997). **Plastik Sanatlar Eğitimin Gelişimi**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

ERBİL, D. (1990). **Çağdaş Sanat ve Eğitim- Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim**. İstanbul: Cem Yayınları.

ERCAN, A.R. (2000). **Eğitimde Başarı İçin Çocukları Tanıma Teknikleri**. (Dördüncü Baskı). Ankara: Galeri Kültür Yayınları.

ERDEM, N. (2005). Kaynaştırma. *Eğitim Güncesi Rehberlik Dergisi*. Sayı, 2. s. 19-21.

ERDEN, M. ve Akman, Y. (2001). **Gelişim Öğrenme Öğretme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

ERİNÇ, S. M. (1995). **Kültür Sanat-Sanat Kültür**. İstanbul: Çınar Yayınevi.

ERİNÇ, S. M. (1998). **Sanat Psikolojisine Giriş**. Ankara: Ütopya Yayınları.

ERİPEK, S. (2002). **Özel Eğitim**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

ERİPEK, S. (2005). **Zeka Geriliği**. Ankara: Kök Yayıncılık.

ERKAN, S. (2008). **Eğitim Psikolojisi**. Editör: Özbay, Y. ; Erkan, S. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

ERKUL, V. 1996. **Sanat ve İnsan**. İstanbul: Timaş Yayınları.

ERKUŞ, A. (1999). Zeka Konusundaki Son Gelişmeler-1 Yaşam Boyu Öğrenme ve Başarıda Zekanın Rolü. Türk Psikoloji Bülteni, sayı: 12.

ERSOY, A. (1995). **Sanat Kavramlarına Giriş**. İstanbul: Yorum Sanat Yayıncılık.

ERTURAN, (2003). **Farklı Gelişen Çocuklar**. Editör. KULAKSIZOĞLU, A. İstanbul: Epsilon Yayınları.

ETİKE, S. (1995). **Sanat Eğitimi Yazıları**. Ankara: İlke Kitabevi Yayınları, Sanat Dizisi; 2.

ETİKE, S. (2001). **Cumhuriyet Dönemi Resim Eğitimi**. Ankara: Güldikeni Yayınları.

ETİKE, S. (2001). **Desen**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

FISCHER, E. (1995). **Sanatın Gerekliliği**. (Sekizinci Basım). Çeviren: Cevat Çapan. İstanbul: Payel Yayınevi.

GEDİK, H. (1997). Özürlü Bireylerin Kaynaştırma Yolu ile Eğitimeleri. *Milli Eğitim-Sanat-Kültür Dergisi*, sayı: 136, s. 39.

GEL, H. (1991). Sanat Eğitimi ve Yaratıcılık, Özgün Eğitim, *24 Kasım Öğretmenler Günü Dergisi*, Sayı:20, s. 38.

GENÇAYDIN, Z. (1992). Sanat Eğitimi ve Renk. *Sanat Çevresi Dergisi*, sayı: 166, s. 34.

GÖKAYDIN, N. (1998). **Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı**. İstanbul : Milli Eğitim Basımevi.

GÜRŞİMŞEK, I. (2000). **Özel Eğitimde Aile Eğitimi Sempozyumu**. MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü

GÜRTUNA, S. (2003). **Çocuk ve Sanat Eğitimi**. İstanbul : MORPA Kültür Yayınları.

GÜVEN, Ö. (2003). **Farklı Gelişen Çocuklar**. Editör. Kulaksızoğlu, A. İstanbul: Epsilon Yayınları.

HELLMAN, H. (2003). **Büyük Çekişmeler-Bilim Tarihinden Seçilmiş On Tartışma**. (Beşinci Basım). Çeviren: Fusun Baytok. Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

HEWARD, W. L. ve Orlansky, M. D. (1988). **Exceptional Children, An Introductory Survey of Special Education**. USA: Charles E. Merrill Publishing Company.

HURWITZ, A ve GAİTSKEL, D. (1970). **Children and Their Art, Methods for The Elementary School**. (İkinci Baskı). USA: Harcourt & World Inc.

İRK, G. (1994). Erken Sanat Eğitimi. *Genç Sanatlar Dergisi*. Sayı: 166, s: 34.

İZ-BÖLÜKOĞLU, H. (2003). Grafik Tasarım Atölye Eğitiminde Grup Eleştirisi ve Bir Değerlendirme Uygulaması. *Gazi Sanat Dergisi*, sayı: 3. Mühendislik Mimarlık Fakültesi. Ankara.

JOHNSON, G. O. (1958). **Education of Exceptional Children and Youth**. New Jersey: Prentice Hall.

KARAKAYA, I. (2005). Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimi. *Eğitim Güncesi Rehberlik Dergisi*, Sayı: 4, s. 15.

KARATEPE, H. (1986). **Zeka Özürlü Çocuklar ile Normal Çocukların Kaynaştırılması**. Ankara: Karatepe Yayınları. No: 4.

KARAYAĞMURLAR, B. (1991). Yaratıcı Bireylerin Yetiştirilmesi Açısından Genel Eğitim İçinde Sanat Eğitiminin Yeri, Dokuz Eylül Üniversitesi 1. Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı, İzmir.

KEHNEMUYİ, Z. (2006). **Çocuğun Görsel Sanatlar Eğitimi**. (Beşinci Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

KESER, N. (2005). **Sanat Sözlüğü**. İstanbul : Ütopya Yayıncılık.

KESKİN, S. K. (2007). **Çöp Çocuk: Çocuk Çizgilerindeki Giz**. (İkinci Baskı). İstanbul: Boyut Yayınları.

KESKİNOK, K. (2001). **Sanat Eğitimi Aşamalı Yöntem**. Ankara: Sanat Yapım Yayıncılık.

KILGO. J. ve Gorgiarla, R. (2005). **Young Children with Special Needs**. (Second Edition). USA: Thomson-Delmar Learning.

KIRCAALİ-İFTAR. G. (1997). Türkiye’de Özel Eğitime Bir Bakış. *Milli Eğitim Eğitim-Sanat-Kültür Dergisi*, sayı:136, ss. 44-45.

KIRCAALİ-İFTAR, G. (1998). **Özel Eğitim**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1018

KIRIŞOĞLU, O. T. (2005). **Sanatta Eğitim**. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

KIRK, A. (1962). **Educating Exceptional Children**. Boston: Houghton Mifflin Company.

KLEİN, M. D. ; Cook, K. E. ve Richardson-Gibs, A. M. (2001). **Strategies for Including Children With Special Needs in Early Childhood Settings**. USA: Delmar Thomson Learning.

KULAKSIZOĞLU, A. (1998). **Ergenlik Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

KUZ, T. (2001). **Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi**. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.

LE GUIN, U. K. (2006). **Kadınlar, Rüyalar, Ejderhalar-Ursula K. LeGuin'den Seçme Yazılar**. (Üçüncü Basım). İstanbul: Metis Yayınları.

LİNDERMAN, G. (1997). **Art in the Elementary School**. (Beşinci Baskı). USA: Theme Graw Hill Companies.

LOWENFELD, D. V. ve Brittein, W. L. (1987). **Creative and Mental Growth**. Newyork: Macmillian Co.

LYNCH, E. W. ve SİMMMS, B. H. (1988). **Zeka Özürlü Çocuklar**. Çeviren: Hasan Karatepe. Ankara: Karatepe Yayınları.

MAĞDEN, D. ve Avcı, N. (1999). Öğretmen Adaylarının Özürlü Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri.

MALCİHODİ, C. A. (2005). **Çocukların Resimlerini Anlamak**. (Birinci Baskı). İngilizce'den Çeviren: Tülin Yurtbay. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

MEB. (1990). **Eğitilebilir Çocuklar İlk Okul Programı**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

MEB. (2006). **Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MORAN, B. (2003) **Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi**. İstanbul: İletişim Yayınları.

MÜLAYİM, S. (1994). **Sanata Giriş- Plastik Sanatların Temel Kuramları ve Terminolojisi Üzerine Bir Deneme**. Ankara: Bilim Teknik Yayınları?

OĞUZKAN, F. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: TDK.

OSSERMAN, R. (2003). **Evrenin Şiiri-Kozmozun Matematiksel Bir Açıklaması**. (Dördüncü Baskı). Çeviri: İsmet Birkan. Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

ÖZBAY, Y. (2004). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. (Beşinci Baskı). Ankara: Öğreti Yayınları.

ÖZKALP, E.; ANAR, S. ve TAMER, K. (1987). **Davranış Bilimleri**. Editör: Zıllıoğlu M. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları N:144.

ÖZMEN, G. (2003). **Kaynaştırma Ortamlarında Öğretimsel Düzenlemeler**. Editör: ATAMAN, A. Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

ÖZGÜR, İ. (2004). **Engelli Çocuklar ve Eğitim-Özel Eğitim**. Adana: Karhan Kitabevi.

ÖZSOY, V. (2003). **Resim (Sanat) Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri**. Ders Notları. Ankara.

ÖZSOY, V. (2005). **İlköğretim Sanat Kuramları ve Yöntemleri**. Ankara: Varan Matbaacılık.

ÖZSOY, Y., ÖZYÜREK, M., ERİPEK, S. (1998). **Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar**. Ankara: Karatepe Yayınları.

ÖZYÜREK, M. (2005). **Bireysel Farklılıkları İnceleme Yaklaşımları**. (İkinci Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

PALANCI, M. (2000). Algılanan Kontrol Düzeyine Bağlı Olarak Farklılaşan Stresle Başa Çıkma Davranışları. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.

PEKMEZCİ, H. (2001). **Desen**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

PIETERSE, M., Treolar, R. (2001). **Küçük Adımlar 5. Kitap: Küçük Kas Becerileri**. Çeviren: Elif Tekin. İstanbul: Zihinsel Engellilere Destek Derneği.

ROLAND, G. (1995). **Art Encounters**. Collage of Education, University of Florida, USA.

RYAN, B. J. (2001). **Çocuğum Okula Başlıyor**. Çeviren: Müge İzmirli. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

RYNDAK, D. L. ve Alper, S. (1998). **Curriculum Content for Students With Severe Disabilities in Inclusive Settings**. USA: Allyn&Bacon.

SAGAN, C. (2000). **Karanlık Bir Dünyada Bilimin Mum Işığı**. (Dokuzuncu Basım). Çeviren: Miyase Göktepeli. Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

SALPER, L. (2007). **Resimde Çocuklarla Keşfet**. (Birinci Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

SAN, İ. (1979). **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**. (İkinci Baskı). Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, No:181.

SAN, İ. (1983). **Sanat Eğitimi Kuramları**. Ankara: Tan Yayınları, Eğitim Dizisi, No: 25.

SAN, İ. (2003). **Sanat ve Eğitim**. Ankara: Ütopya Yayınevi.

SARI, H. (2003). **Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler**. (İkinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

SCHULZ, J. B. ; Carpenter, C ve Thurnbell, A. P. (1991). **Mainstreaming Exceptional Students**. A Guide for Classroom Teachers. Boston: Allyn & Bacon.

SERİN, A. Y. (2003). Çocuğun Sanat Eğitiminde 4-14 Yaş Gruplarına Göre, Aileye, Eğitimciye Düşen Görev ve Sorumluluklara Eleştirel Bir Bakış. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (1), s: 5-9.

SEZER, H. (2001). **İlköğretimde Resim-İş Eğitimi**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

SIRKINTI, Ş. T. (2005). **Kaynaştırma Eğitiminde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması**. Ankara: Ertem Matbaası.

SÖZEN, M. ve Tanyeli, U. (1996). **Sanat Kavramları ve Terimleri Sözlüğü**. (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları. Büyük Fikir Kitapları Dizisi: 71.

SPODEK, B.; Saracho, O. N.; Lee, B.C. (1983). **Mainstreaming Young Children**. Belmont California: Wadsworth Publishing Company.

STRIKER, S. (2005). **Çocuklarda Sanat Eğitimi**. Çeviri: Azize Akın. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

SUCUOĞLU, B. (1997). Erken Çocukluk Özel Eğitim Programları. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:136 s. 53-54.

SÜDOR, G. (2000). **Aynanın Gerçeği**. Resim Eğitimi ve Sanatla Karşılaşma. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

TANSUĞ, S. (1988). **Sanatın Görsel Dili**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

TOPALOĞLU, O. ; Karabulut, H. ve Cebeci, S. (2003). Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Nedir?. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Mayıs sayısı, s. 22-23.

TÜFEKÇİOĞLU, Ü. (1997). İşitme Engelli Çocukların Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Ortamında Eğitimleri. *Milli Eğitim Kültür-Sanat Dergisi*, Sayı: 136, S:58.

TÜRKDOĞAN, G. (1984). **Sanat Eğitimi Yöntemleri**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

USLU, S. (2008). SHÇEK'e Bağlı Çocuk Yuvalarında Yaşayan Çocuklar İle Aileleriyle Birlikte Yaşayan 7-9 Yaş Grubu Çocukların Sanatsal Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

ÜNVER, E. (2002). **Sanat Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayınları.

WESTLING, D. L. ve FOX, L. (2000). **Teaching Students With Several Disabilities**. (Second Edition). USA: Printice Hall.

WILLIAMS, L. (2000). **Çocuğunuzu Keşfedin**. Çeviren: Miyase Koyuncu. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

YAVUZER, H. (2005). **Resimleriyle Çocuk**. (On birinci Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.

YAVUZER, H. (2003). **Çocuk Psikolojisi**. (Yirmi Üçüncü Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.

YAVUZER, H. (2003). **Ana-Baba Çocuk**. (On Altıncı Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.

YAVUZER, H. (2001). **Okul, Çağı Çocuğu**. (Birinci Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.

YETKİN, S. K. (1962). **Sanat Meseleleri**. İstanbul: Nebioğlu Yayınevi, Günün Kitapları, No:1.

YETKİN, S. K. (1968). Güzel Sanatlarda Eğitimin Yeri. *Milliyet Sanat Dergisi*. İstanbul: Cilt 1, s. 1-4, s. 127.

YILMAZ, M. (2005). **Görsel Sanatlar Eğitiminde Uygulamalar**. (Birinci Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

YOLCU, E. (2004). **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**. (Birinci Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

YOSHIDA, K.R. (1990). **Exceptional Chieldren in Today's Schools**. USA: Copyright Love Publishing Company.

YÖRÜKOĞLU, A. (1994). **Çocuk Ruh Sağlığı**. (On Dokuzuncu Baskı). Ankara: Özgür Yayıncılık, No:14.

Kanunlar:

1.Özürlüler Şurası. (1999). Çağdaş Toplum, Yaşam ve Özürlüler Komisyon raporları. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı yayınları, Ankara Takav Matbaacılık ve Yayıncılık A.Ş.

Milli Eğitim Bakanlığı Milli Eğitim Temel Kanunu. (2008).www.meb.gov.tr.

Özel Eğitim Gerektiren Öğrencilerin Zorunlu Eğitimlerini Tamamlaması için Alınacak Tedbirler Genelgesi. No: 1999/63).

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000).Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Ansiklopediler:

Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi. (1997). İstanbul: Yapı-Endüstri Merkezi Yayınları.