

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN GÖRSEL SANATLAR
DERSİNDEKİ ÖNCELİKLİ RENK TERCİHLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Asude ÇELİK

BOLU–2009

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN GÖRSEL SANATLAR
DERSİNDEKİ ÖNCELİKLİ RENK TERCİHLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan:
Asude ÇELİK

Danışman:
Yrd. Doç. Melek ŞAHİNDOKUYUCU

BOLU–2009

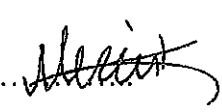
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Asude ÇELİK'e ait zihinsel engelli öğrencilerin görsel sanatlar dersindeki öncelikli renk tercihleri adlı çalışma, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

12/06/2009

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Melek ŞAHİNDOKUYUCU.....

Üye : Yrd. Doç. Serap YASA.....

Üye : Yrd.Doç.Dr. Meriç KANBUR TUNCEL.....

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ÖZET

ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN GÖRSEL SANATLAR DERSİNDEKİ ÖNCELİKLİ RENK TERCİHLERİ

Asude ÇELİK

Yüksek Lisans Tezi

Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Melek ŞAHİNDOKUYUCU

Nisan, 2009

Bu araştırmanın amacı, Bolu ilindeki zihinsel engelli öğrencilerin cinsiyetlerine ve engel durumlarına göre görsel sanatlar dersindeki öncelikli renk tercihlerini belirlemektir. Öğrencilerin seçtikleri renklerin engel durumlarına ve cinsiyetlerine göre bir tutarlılık gösterip göstermediği bu çalışma da ortaya konulmuştur. Çalışma öğrencilerin renk seçimlerinin tesadüfî olup olmadığının anlaşılması açısından 15 gün arayla iki kez uygulanmıştır.

Araştırmada zihinsel engelli öğrenciler ve bu öğrencilerin renk seçimleri üzerine pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli esas alınarak yapılmış olan bu araştırmada evreni temsil ettiği düşünülen bir çalışma grubundan yararlanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Bolu ilindeki eğitim uygulama okulu ve iş eğitim merkezine devam eden yüz atmış zihinsel engelli öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenci grubu verilen talimatları anlayan, el – göz koordinasyonu olan ve hafif

düzeyde iş – teknik sınıfındaki zihin engelli (mental retardasyon) , down sendromu ve epilepsi (sara hastalığı) olan 8 – 24 yaş arası öğrencilerdir. Araştırma grubunu belirlemek için Bolu ilindeki Rehberlik Araştırma Merkezi’nden ön koşul becerilere sahip olan öğrenciler tespit edilmiştir.

Araştırmanın birinci uygulamasında elde edilen veriler sonucunda zihinsel engelli öğrencilerin görsel sanatlar dersinde tercih ettikleri öncelikli tek seçimli renk tercihlerinde sıcak renklerden kırmızı ve turuncuyu, soğuk renklerden mavi ve yeşile göre daha çok tercih ettiklerini, çoklu seçimli renk tercihlerine bakıldığında ise yeşil – mavi ve kırmızı – sarı renkleri tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Cinsiyetlerine göre renk tercihlerine bakıldığında kızların ve erkeklerin tek seçimli olarak kırmızı rengi, çoklu seçimli olarak yeşil – turuncu renkleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Engel durumlarıyla renk tercihlerine bakıldığında zihin engelli (mental retardasyon) bulunan öğrencilerin tek seçimli renk tercihlerinde kırmızı rengi, çoklu seçimli renk tercihlerinde yeşil – turuncu renklerini; down sendromu bulunan öğrencilerin tek seçimli renk tercihlerinde turuncu rengi, çoklu seçmeli renk tercihlerinde yeşil – mavi renklerini; epilepsi (sara hastalığı) bulunan öğrencileri tek seçimli renk tercihlerinde mavi rengi, çoklu seçmeli renk tercihlerinde yeşil – sarı renklerini tercih ettikleri ortaya konulmuştur.

Araştırmanın ikinci uygulamasından elde edilen veriler sonucunda ise zihinsel engelli öğrencilerin görsel sanatlar dersinde tercih ettikleri öncelikli tek seçimli renk tercihlerinde yine sıcak renklerden turuncu ve kırmızıyı, soğuk renklerden mavi ve yeşile göre daha çok tercih ettiklerini, çoklu seçmeli renk tercihlerine bakıldığında ise ilk tercihlerinden farklı olarak yeşil – turuncu ve yeşil – kırmızı renkleri tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Cinsiyetlerine göre renk tercihlerine bakıldığında kızların tek seçimli renk tercihlerinde yine kırmızı rengi, çoklu seçmeli renk tercihlerine bakıldığında ilk tercihlerinden farklı olarak mavi – yeşili tercih ettikleri, erkeklerin tek seçimli renk tercihlerinde ilk tercihlerinden farklı olarak sarı rengi, çoklu seçmeli renk tercihlerine bakıldığında mavi – yeşili tercih ettikleri belirlenmiştir. Engel durumlarıyla renk tercihlerine bakıldığında zihin engelli (mental retardasyon) bulunan öğrencilerin tek seçimli renk tercihlerinde yine

kırmızı rengi, çoklu seçimli renk tercihlerinde yine yeşil – turuncu, down sendromu bulunan öğrencilerin tek seçimli renk tercihlerinde ilk seçimlerinden farklı olarak sarı rengi, çoklu seçmeli renk tercihlerinde yine yeşil – mavi renklerini; epilepsi (sara hastalığı) bulunan öğrencileri tek seçimli renk tercihlerinde ilk seçimlerinden farklı olarak yeşil rengi, çoklu seçmeli renk tercihlerinde ilk seçimlerinden farklı olarak mavi – sarı renklerini tercih ettikleri ortaya konulmuştur.

Araştırmanın sonucunda, zihinsel engelli öğrencilerin görsel sanatlar dersinde öncelikli olarak tercih ettikleri renkler, cinsiyetleri ve engel durumları içerisinde değerlendirildiğinde iki uygulama sonucunda birbirine yakın renklerin seçilmesi nedeniyle uygulanan çalışmanın tesadüflük derecesinin düşük olduğu izlenimini vermektedir.

Anahtar Kelimeler; Zihinsel engelli birey, görsel sanat eğitimi, renk tercihleri

ABSTRACT**THE PRIMARY COLOUR CHOICES OF CHILDREN WITH MENTAL
DISABILITIES IN VISUAL ARTS****Asude ÇELİK****Thesis of Master****Department of Art Education****Advisor Asistant Professor: Melek ŞAHİNDOKUYUCU****April – 2009**

The primary color choices of mental-disabled students in visual arts course The aim of this research is to define the primary color choices of mentally disabled students in visual arts course in Bolu with respect to their gender and health conditions. The consistency of the color that the students have selected with the difact and genders has been demonstrated. The research has been repeated two times in 15 day intervals to show whether the color choices of students are coincidental.

A pilot application has been implemented on the mentally disabled students and their color choices. Based on the general screening model, this research has utilized a study group representing the universe.

The study group consists of one hundred and sixty trainable mentally disabled students attending to training application school and business education center in Bolu. This student group includes students who can understand the instructions, have the hand-eye coordination, and possess the mild-level work-technique class mental retardation, down syndrome, and epilepsy with an age range of 8 to 24. In order to define the research group, students who met the preconditions were determined through the communication with the Research Guidance Center in Bolu.

With respect to the results obtained in the first application of the research in visual arts course, it was found that mentally disabled students preferred more the red and orange in hot colors in comparison to blue and green in cold colors in single color choices, whereas, green-blue and red-yellow combinations were selected more in combinatorial color preferences. According to the analysis on the effect of gender on choices, it was observed that both girls and boys chose the red color in single color preferences and the orange-green combination in multiple color selections. The research on the effect of diseases on color choices demonstrated that mentally disabled students selected the red in single color favorites and the green-orange colors in multiple choices, while the orange in single colors and the green-blue combination in multiple color choices were selected by students with down syndrome. The same research on students with epilepsy disease showed that blue was the favorite one in single colors and the green-yellow colors were the most preferred in multiple color choices.

In the second application of the research, it was exhibited that the mentally disabled students again preferred more the orange and red hot colors in comparison to the green and blue cold colors in single color selections. In their multiple color selections, these students chose the green-orange and green-red colors in multiple choices which were different than their options in the first research group. On the effect of gender on color choices, it was shown that girls again preferred the red color in single color choices, whereas, their selection shifted to blue-green combination in multiple color selections. Boys chose the yellow color, different than their preference in the first analysis, in single color determinations and preferred the blue-green colors in multiple color favorites. In regards to the analysis of diseases on color choices, mentally disabled students again chose the red color and green-orange combination in single and multiple color selections, respectively. Students with down syndrome preferred yellow, different than their choice in the first research group, in single colors and again green-blue colors in multiple color choices. Students having epilepsy preferred green in single color choices and blue-yellow color combination in multiple color preferences which were both different than their favorites in the first research group.

At the end of this research, it was concluded that mentally disabled students in visual arts course demonstrated similar color choices in both group of analysis with respect to their gender and disease states proving the effectiveness of the research.

Key words: Mentally disabled individuals, Visual Arts Course, Color choices.

Aileme

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilme sürecinde pek çok kişinin katkısı olduğu düşüncesindeyim. Bundan dolayı;

Tez çalışmam süresince göstermiş olduğu sabır ve anlayış, vermiş olduğu yardım ve yönlendirmeleri ve de her ihtiyaç duyduğumda ayırmış olduğu zamandan dolayı öğrencisi olduğum hocam Yrd. Doç. Melek ŞAHİNDOKUYUCU'ya çok teşekkür ederim.

Tez konumu belirlemede bana yardımcı olan, bu çalışmamı yapmamda benden desteğini esirgemeyen hocam Yrd. Doç.Dr. Ahmet Serkan ECE'ye teşekkür ederim.

Tezimin tüm bölümlerini en ince detaylarına kadar inceleyen, benden yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Yrd.Doç.Dr. Meriç KANBUR TUNCEL ve Yrd.Doç.Serap YASA'ya teşekkür ederim.

Çalışmaya katılan öğrencilerime ve bu konuda göstermiş oldukları izin ve anlayıştan dolayı öğrencilerimin ailelerine; güvenilirlik verilerinin toplanmasında yanımda olan, bana destek veren öğretmen arkadaşlarım Yıldı ASLAN, Tuğrul ASLAN ve Canan GÜLCAN'a teşekkür ederim.

Bu çalışma boyunca her zaman yanımda hissettiğim, her ihtiyaç duyduğumda yanımda olan, benden desteklerini esirgemeyen annem Zuhale ÇELİK ve babam Nijat ÇELİK'e, bana her konuda yardımcı olan, destek veren Serhan ÖZYILDIRIM'a göstermiş oldukları anlayış ve yardımlarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın ilgili alana önemli katkılar getirmesi dileğiyle.

Asude ÇELİK

Bolu – 2009

İÇİNDEKİLER

DEĞERLENDİRME KURULU VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET.....	iii
ABSTARCT	vi
İTHAF	ix
TEŞEKKÜR	x
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	xi
RESİMLER DİZİNİ	xv
TABLolar DİZİNİ	xvi
GRAFİKLER DİZİNİ	xvii

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1 Problem	1
1.2 Amaç	5
1.3 Araştırmanın Önemi	6
1.4 Sayıtlılar	7
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar	7

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Sanat Eğitimi.....	9
2.1.1 Sanat Eğitiminin Kapsamı.....	9
2.1.2. Sanat Eğitiminin İşlevleri.....	11
2.1.3. Sanat Eğitimindeki İlkeler.....	13
2.1.4. Sanat Eğitimindeki Yeni Yaklaşımlar.....	14
2.1.5. Sanat Eğitiminde Uygulanan Yöntemler.....	16

2.1.6. Sanat Eğitiminde Konu ve Yöntem.....	18
2.1.7. Sanat Eğitimi ve Yaratıcılık	19
2.1.8. Sanatsal Yaratma.....	21
2.2. Zihinsel Engellilik ve Sanat Eğitimi	23
2.2.1.Zihinsel Engelliliğin Tanımı ve Kapsamı	23
2.2.2. Zihinsel Engelli Çocukların Sınıflandırılması.....	25
2.2.3. Zihinsel Engelliliğin Nedenleri	30
2.2.3.1. Genetik Nedenler	32
2.2.3.2. Çevresel Nedenler	32
2.2.4.Zihinsel Engelli Çocukların Özellikleri	34
2.2.5.Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimi	37
2.2.6. Zihinsel Engelli Çocukların Eğitiminde Uyulması Gereken Kurallar	39
2.3. Zihinsel Engellilerde Görsel Sanatlar Eğitimi	41
2.3.1. Zihinsel Engelli Çocukların Eğitiminde Görsel Sanatlar Dersinin Önemi	43
2.3.2. Zihinsel Engelli Çocuklara Görsel Sanatlar Öğretiminde Uyulacak İlkeler	45
2.4. Renk	48
2.4.1.Tanımı	48
2.4.2.Rengin Psikolojik Etkileri	51
2.4.3.Sanat eğitiminde renk.....	53
2.4.4 Zihinsel Engelli Öğrencilerin Renk Seçimleri	56

BÖLÜM III

3. YÖNTEM.....	59
3.1.Araştırma Modeli	59
3.2.Evren ve Örneklem	60
3.3. Çalışma Grubu	60

3.3.1. Çalışma Grubunda Aranılan Ön Koşul Özellikler	62
3.3.2.Uygulama Ortamı.....	62
3.3.3. Uygulama Süreci.....	63
3.3.4.Uygulama Materyali	64
3.4.Verilerin Toplanması	64
3.5.Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	67

BÖLÜM IV

4.BULGULAR	69
4.1. Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler.....	69
4.2. Kız Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler.....	71
4.3. Erkek Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler	72
4.4. Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler	73
4.5. Kız Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler.....	74
4.6. Erkek Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgile	76
4.7. Zihin Engelli (Mental Retardasyon) Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler.....	77
4.8. Zihin Engelli (Mental Retardasyon) Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler.....	79
4.9. Down Sendromu Görülen Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler	80
4.10.Down Sendromu Görülen Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler	81
4.11.Epilepsi (Sara Hastalığı) Görülen Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler.....	83
4.12.Epilepsi (Sara Hastalığı) Görülen Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler.....	84
4.13.Öğrencilerin Tek Seçmeli Renk Tercihlerinin Engel Durumlarına Göre Yüzdelik Dağılımları.....	85

BÖLÜM V

5.TARTIŞMA	87
-------------------------	-----------

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	90
6.1.SONUÇ.....	90
6.2.ÖNERİLER	93
KAYNAKÇA	94
EKLER.....	101
ÖZGEÇMİŞ.....	105

RESİMLER DİZİNİ

Sayfa

Resim – 1: Araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğrencilere tek renk tercihlerini uygulamaları için dağıtılan daire formu	65
Resim – 2: Tek renk seçimlerini uygulayan öğrenci	65
Resim – 3: Araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğrencilere çoklu seçmeli renk tercihlerini uygulamaları için dağıtılan kare formu	66
Resim – 4: Çoklu renk seçimlerini uygulayan öğrenci	66

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları	61
Tablo 2: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Engel Değişkenine Göre Dağılımları	61
Tablo 3: Uygulama 1’de Öğrencilerin Tek Seçmeli Renk Tercihleri Ve Tercihlerinin Cinsiyetlerine Göre Yüzdelik Dağılımları	69
Tablo 4: Uygulama 2’de Öğrencilerin Tek Seçmeli Renk Tercihleri Ve Tercihlerinin Cinsiyetlerine Göre Yüzdelik Dağılımları	70
Tablo 5: Uygulama 1’de Öğrencilerin Çok Seçmeli Renk Tercihleri Ve Tercihlerinin Cinsiyetlerine Göre Yüzdelik Dağılımları	73
Tablo 6: Uygulama 2’de Öğrencilerin Çok Seçmeli Renk Tercihleri Ve Tercihlerinin Cinsiyetlerine Göre Yüzdelik Dağılımları	74
Tablo 7: Uygulama 1’deki Öğrencilerin Tek Seçmeli Renk Tercihlerinin Engel Durumlarına Göre Yüzdelik Dağılımları	85
Tablo 8: Uygulama 2’deki Öğrencilerin Tek Seçmeli Renk Tercihlerinin Engel Durumlarına Göre Yüzdelik Dağılımları	86

GRAFİKLER DİZİNİ

Sayfa

Grafik 1: Uygulama 1’deki Kız Öğrencilerin Tek Seçmeli Renk Tercihleri.....	71
Grafik 2: Uygulama 2’deki Kız Öğrencilerin Tek Seçmeli Renk Tercihleri	71
Grafik 3: Uygulama 1’deki Erkek Öğrencilerin Tek Seçmeli Renk Tercihleri.....	72
Grafik 4: Uygulama 2’deki Erkek Öğrencilerin Tek Seçmeli Renk Tercihleri.....	72
Grafik 5: Uygulama 1’de Kız Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri	74
Grafik 6: Uygulama 2’de Kız Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri	75
Grafik 7: Uygulama 1’de Erkek Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri	76
Grafik 8: Uygulama 2’de Erkek Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri	76
Grafik 9: Uygulama 1’de Zihin Engelli (Mental Retardasyon) Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihleri	77
Grafik 10: Uygulama 2’de Zihin Engelli (Mental Retardasyon) Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihleri	78
Grafik 11: Uygulama 1’de Zihin Engelli (Mental Retardasyon) Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri.....	79
Grafik 12: Uygulama 2’de Zihin Engelli (Mental Retardasyon) Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri.....	79

Grafik 13: Uygulama 1’de Down Sendromu Görülen Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihleri.....	80
Grafik 14: Uygulama 2’de Down Sendromu Görülen Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihleri.....	81
Grafik 15: Uygulama 1’de Down Sendromu Görülen Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri.....	81
Grafik 16: Uygulama 2’de Down Sendromu Görülen Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri.....	82
Grafik 17: Uygulama 1’de Epilepsi (Sara Hastalığı) Görülen Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihleri	83
Grafik 18: Uygulama 2’de Epilepsi (Sara Hastalığı) Görülen Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihleri	83
Grafik 19: Uygulama 1’de Epilepsi (Sara Hastalığı) Görülen Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri.....	84
Grafik 20: Uygulama 2’de Epilepsi (Sara Hastalığı) Görülen Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri.....	84

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problemi, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ile tanımlamalar yer almaktadır.

1.1.Problem

Zihinsel engelli çocuklar bulundukları ortamın sınırlayıcı olması ya da yeterli fırsatların tanınmaması nedeniyle, normal çocuklardan ayrılırlar. Normal çocuklar gelişim süreci içerisinde kendilerine sağlanan fırsatlarla ya da çevrelerindeki kişileri model alarak, toplumda bağımsız yaşama ve okul yaşamları için gerekli olan giyinme, yemek yeme gibi öz bakım becerilerini, boyama, kesme, yırtma, yapıştırma gibi psiko-motor becerileri kazanmaktadırlar. Zihinsel engelli çocuklar ise bu becerileri kazanmada gecikme gösterebilmektedirler. Bu da, zihinsel engelli çocukların toplumda bağımsız bir birey olarak yaşamalarını güçleştirmektedir. Bu güçlüğe çözüm yolu kuşkusuz ki eğitimidir. Tekin'e göre (1991:1) eğitim, bir değişme sürecidir. Bu süreçten geçen kişinin davranışlarında bir değişme olması beklenir. Söz konusu değişme, kuşkusuz istenilen yönde ve doğrultudaki bir değişmedir.

Eğitim kendi içerisinde alt bölümlere ayrılarak farklı düzeydeki bireylere, çeşitli yollardan hizmet sunar. Sunulan bu hizmetler içerisinde en önemlilerinden biri de özel eğitimidir. Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir.

Heward'a göre özel eğitim her şeyden önce yetersizliği olan bireylere yapılan amaçlı bir müdahaledir (<http://ozelegitimci.blogcu.com/627077/>). Başarılı bir müdahalenin yetersizliği olan bireyin öğrenme ortamına, okul ve topluma etkin katılımına ket vuran tüm engelleri ortadan kaldırması, o engellerden bireyi koruması ya da o engellerin üstesinden gelmesini sağlaması gerekir.

Özel eğitime ve özel gereksinimlere ihtiyaç duyan öğrenciler için de ilk sırayı kuşkusuz zihinsel engelli öğrenciler almaktadır. Zihinsel engelli çocukların içinde bulundukları durum toplumsal, yasal, ekonomik ve psikolojik yönden ele alındığında, bu öğrencilerin eğitimden ayrı düşünülemediği görülmektedir.

Zihinsel engellilerin eğitim gereksinimleri onların bazı özelliklerine göre farklılaşmaktadır. Zihinsel engelliler homojen bir grup olmadığından, çeşitli özelliklere bağlı olarak kendi içlerinde önemli bireysel farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar onların toplum yaşamına hazırlanmalarında gerekli olan birçok beceriyi öğrenmede başkalarının yardımına daha fazla gereksinim duymalarına yol açabilmektedir. Bu nedenle zihinsel engelli bireylerin değişik ortamlarda yaşamlarını sürdürebilmeleri için ciddi olarak hazırlanmaları gerekmektedir. Dolayısıyla zihinsel engellilerin eğitiminde en üst amaç, onların bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek olmalıdır. Bu amacı gerçekleştirirken de sanat ve sanat eğitimi çocuğun kendine güvenmesinde, yaratıcılığını geliştirmesinde ve bağımsız olmasında önemli rol oynamaktadır (Özsoy, 1998:38).

Sanat eğitiminin zihinsel engelli öğrenciler için önemi net olarak ifade edildikten sonra sanat Çellek (2003:21)'e göre şöyle tanımlanmaktadır;

Sanat; bireyin dengeli, doyumlu, başarılı, duyarlı ve mutlu olması için davranışları üzerinde belirli ve önemli izler bırakır. Bir duygunun, bir tasarımın ifadesinde kullanılan yöntemlerin tümüdür. Sanat dış gerçeklikten alınıp düzenlenmiş bir seçmedir.

Başka bir ifade ile sanat; insan varlığının anlatım biçimi, duygunun bilimidir. Bu anlatım biçiminde renklerle ifade önemli yer tutar. Renklerle ifade sanat eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Sanat eğitimi, genel eğitimin önemli bir parçasıdır. Ancak, sanatın bir özgünlük ve bireysel yaratıcılık olgusu olduğu dikkate alınırsa, sanat eğitiminin kendine özgü çok özel yasalarının ve ilkelerinin varlığı da kabul edilmektedir. Bu nedenle sanat eğitiminin eğitim dizgesi içerisindeki yerinin çok iyi bilinmesi gerekmektedir (Gençaydın, 1990:13).

Sanat eğitimi çocuklarda yaratıcılığı geliştirdiği ve daha özgün karar verebilmelerini sağladığı için eğitimde önemli bir yer tutmaktadır. Sanat eğitimi; gözlem yapma, özgün buluş ve kişisel yaklaşımları destekler, pratik düşüncüyü geliştirir. Olayları, olmadan da beyinde gerçekleştirebilme gücünü artırır. Resim uygulamaları bireyin el becerisini geliştirir ve sentez yapmasına yardımcı olur.

Resim uygulamaları çocukların sürekli yüz yüze geldikleri eğlenceli bir alan olmuştur. Sanat eğitimi süreci ve sonrasında çocukların, yaşam biçimleri gelişmiş, her dönemde ve her toplumda, farklı bakış açıları ve yaratıcı düşünceler ortaya çıkarmıştır. Sanat eğitimin temel amaçları arasında yaratıcı düşünebilen ve kendine yetebilen insan modeli hazırlamak vardır. Özel eğitim de sanat eğitimi uygun şekilde hazırlandığında çocukların yaratıcılıklarını geliştiren büyük bir potansiyel olmaktadır. Duygularını dille ve programdaki diğer etkinliklerle ifade edemeyen çocuklar, sanat etkinlikleri ile kendilerini ifade etme imkanı oluşturarak doyuma ulaşmaktadırlar. Ayrıca çocukların sanat ürünleri onların duyguları ve düşünceleri hakkında eğitimcilere bilgiler verebilmektedir. Erken yıllarda çocukların neler düşündükleri, resimlerine bakılarak anlaşılamamaktadır. Ancak, resimler hakkında yapılan sohbetlerde bunu anlamamız mümkün olmaktadır. Çocukların sanat eğitimi sırasında makas, tutkal, boya ve fırçaları kullanması el-göz koordinasyonlarının gelişmesini, kavramlar ve problemler hakkında düşünmelerini sağlamaktadır (Eliason ve Jenkins, 1994:289–294).

Çocuk en iyi öğrenmeyi, denemeyi görsel sanatlarda yapar. Sanat eğitimi çocuğa duygu ve düşüncesini görselliğe dönüştürme şansı verir. Çocuğun kendini

yansıtması ve olaylar hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde, yalın bir anlatım aracı olan resmin önemi büyüktür. Resim etkinliliğinin aynı zamanda sözsüz dili oluşturması ve bu yolla anlatımın kolay olması, yaşı ya da kişilik özellikleri dolayısıyla sözlü iletişim kurmakta güçlük geçen zihinsel engelli çocukları tanımada da önemli bir teşhis aracı olmasını sağlamaktadır. Zihinsel engelli çocuklar resim dersiyle sosyal ve duygusal gelişimini tamamlarlar. Sanat eğitimi onları devamlı meşgul eden zararlı düşüncelerden de uzak tutar. Gizil güçlerinin ortaya çıkmasına yardım eder. Resim için her türlü boyalar, kâğıtlar ve çeşitli materyaller kullanılabilir. Çocuklar bu çalışmaları zevkle yapar ve devam ettirirler. Bir taraftan sanatsal becerilerini geliştirirken diğer yönden de kendilerini en iyi şekilde ifade etme olanağı bularak durumlarını düzeltebilirler. Resim dersiyle kaygı, çekingenlik ve güvensizlik gibi sorunlarla başa çıkabilme becerisi gelişebilir.

Resim yapmak çocuklar için kendilerini ifade etmede kullandıkları en önemli yollardan biridir. Resim; kişiliğin, duyguların ifadesi ile sürekli ilintili olmuştur. Çocuklar resim yoluyla duygularını yansıtabilirler ve olaylar hakkındaki his ve düşüncelerini ifade edebilirler. Çocuğun yaptığı resimler onun iç dünyasının aynası olarak kabul edilmektedir. Malchiodi (1998:23)'ye göre de çocuk resimleri, onların psikolojik durumlarını, kişiler arası stilleriyle ilgili bilgileri ve çeşitli duyguları sergileyerek iç dünyalarını yansıtır.

Zihinsel engelli çocuklar da, normal çocuklara göre kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadır. Zihinsel engelli çocukların kendilerini ifade etmelerinde resim dersinin ve renklerin önemi ve etkisi, insanlara, onların kendi dünyalarındaki duygularını ve düşüncelerini anlamalarında kolaylık sağlayacağı, yardımcı olacağı düşüncesinden hareketle araştırma genel tarama modeli esas alınarak yapılmıştır.

Alan yazını incelendiğinde, S. Paksoy (2003) "8-12 Yaş Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Resim İş Eğitimi"ni, H. Işık (2003) "Zihinsel Engelli Çocukların El Becerilerinin Gelişmesine Resim-İş Dersinin Katkısı İle İlgili Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri"ni, M. Çığa (2001) "Beş-On Bir Yaş Arası Kız ve Erkek Çocuklarının Giysi Türlerine Göre Renk Tercihleri" tarama yöntemiyle

araştırmışlardır. Fakat genel tarama yöntemiyle zihinsel engelli öğrencilerin cinsiyetlerine göre görsel sanatlar dersindeki öncelikli renk tercihleri çalışmasına rastlanmamıştır. Bu nedenle zihinsel engelli öğrencilerin cinsiyetleri ve engel durumları incelenerek görsel sanatlar dersinde seçtikleri öncelikli renk tercihlerinin neler olduğunun belirlenmesinin bir başlangıç olacağı düşünülen bu araştırmanın, hem alanda çalışan kişilere hem de alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle genel tarama modeli kullanılarak, araştırmanın problemi “Bolu ilindeki zihinsel engelli öğrencilerin cinsiyetlerine ve engel durumlarına göre görsel sanatlar dersindeki öncelikli renk tercihleri nedir?” ifadesidir.

1.2. Amaç

Renkler çocukların düşüncelerini, duygularını, hayallerini, çatışma ve endişelerini aktardığı kadar çevrelerindeki dünyayı algılayış ve düşünüşlerini anlamada da yol göstermektedir. Bu çalışmada, zihinsel engelli öğrencilerin tek ve çoklu seçmeli öncelikli renk tercihlerini belirlemek, bu tercihlerin cinsiyetlerine ve engel durumlarına göre dağılımları saptamak amaçlanmıştır.

Yukarıda belirlenen amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- 1- Birinci ve ikinci uygulamada zihinsel engelli öğrencilerin tek seçmeli renk tercihleri nelerdir? Tercihler cinsiyetlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 2- Birinci ve ikinci uygulamada zihinsel engelli öğrencilerin çoklu seçmeli renk tercihleri nelerdir? Tercihler cinsiyetlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

- 3- Birinci ve ikinci uygulamada zihinsel engelli öğrencilerin renk seçimleri engel durumlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Tanımlarda sık sık vurgulanan farklılıklar çocuğun çevresi tarafından olumlu ya da olumsuz algılanabilir. Bu açıdan bakıldığında zihinsel engelli (zeka düzeyi çok düşük) bir çocuğun yanında zihinsel bakımdan akranlarından çok daha zeki olan bir çocuk da özel eğitime muhtaç olarak kabul edilebilir. Normal özelliklerden sapma gösteren bu iki tip çocuk da özel eğitime ihtiyaç duyacaktır. Birinci örnekteki zihinsel engelli çocuk öğrenme ya da zor öğrenme için akranlarına uygulanan eğitim ve öğretim programından faydalanamayacaktır. Üstün zekâlı çocuk ise akranlarına uygulanan eğitim ve öğretim programı nedeniyle kendi merak ve uygun öğrenme yaşantılarına giremeyecektir. Bunun bazı tipik örnekleri görülmektedir. Okula başlarken okuma yazmayı bilen, sayıları tanıyan çocuğa farklı bir program geliştirilerek müdahale edilmezse çocukta sorunlar ortaya çıkabilir. Çocuğun bildiği şeyler ilgisini çekmeyeceğinden dikkat dağınıklığı ortaya çıkacak ve içine kapanıp kendi hayal âleminde dolaşacaktır. Bu durum onun başarısız bir öğrenci hatta uyum güçlüğü çeken çocuklar gibi algılanarak okuldan atılmasına bile neden olabilir. Bu sorunlar çocuğun resim dersi içinde geçerlidir. Çocuğa diğer ilköğretim okullarındaki sanat etkinliklerinin haricinde kişiye özel bir etkinlik yaptırılmalıdır. Daha çok çocuğun kendine güvenlerini sağlayacak, yaratıcılıklarını geliştirecek ve duygularını ifade edebilecek çalışmalar yaptırılmalıdır.

Yapılan bu araştırma pilot bir uygulama niteliğindedir. Tesadüfî olmasını ortadan kaldırmak için iki kere uygulanmıştır. Ayrıca bu çalışma, öğretilbilir ve eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin tek ve çoklu seçmeli renk tercihlerinin belirlenmesi bakımından ve yapılan literatür taraması sonucunda Türkiye’de benzer bir çalışmanın daha önce (zihinsel engelliler için) bu kadar büyük bir öğrenci grubuyla yapılmamış olması bakımından önem taşımaktadır.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada;

1.4.1.Çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

1.4.2.Araştırmaya katılan öğretmenlerin, verilen sözel yönergeleri yerine getirebilen öğrencileri seçmede objektif ve yansız olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

Araştırmada kullanılan Genel Tarama modelinin sınırlılıkları,

Bolu ilindeki eğitim uygulama okulu ve iş eğitim merkezine devam eden, 160 öğrenci,

Araştırma, konusunu oluşturan zihinsel engelli çocukların renk seçimine duyarlılıkları yaptıkları boyama çalışması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

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

Görsel Sanatlar Eğitimi: Kişinin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmek, yetenek ve yaratıcılığını estetik bir seviyeye ulaştırmak amacıyla yapılan, kişilere eğlenmeyi ve heyecanlarını doğru biçimde yönlendirmeyi öğreten eğitim faaliyetleridir.

Renk: Renk göz ile yakalanan bir ışık tesiridir. Işığın eşya üzerine çarpmasıyla, yansıyan ışıklardan göz de meydana gelen duyumların her birine “renk” denir. Renk anlamı; ışık, göz ve beyinle idrak edilir.

Renk Tercihi: Bir rengi diğer bir renge göre üstün ya da önemli saymaktır.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmayla ilgili kuramsal açıklamaların yapıldığı bu bölümde; sanat eğitimi, zihin engelli çocukların özellikleri, zihinsel engellilerde görsel sanatlar eğitimi, renk, rengin psikolojik etkileri, zihinsel engelli öğrencilerin renk tercihleri ve genel tarama modeli ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi, bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmede yeteneklerini ve yaratıcılık güncünü estetik bir düzeye ulaştırmak amacı ile yapılan tüm eğitim çabasıdır. Sanat eğitimi bir nevi kişisel bütünleşmedir. Bu, sanatın ara sıra sembolik ifadeler aracılığıyla gerilimleri azaltması yönündeki katkısıdır. Sanat eğitimi, teknik becerilerin gelişmesini de sağlar. Resim ya da çizimle de, müzik ya da diğer bir güzel sanat dalında da beceri kazanma aracı olmasıdır.

2.1.1 Sanat Eğitiminin Kapsamı

Sanat; bireyin dengeli, doyumlu, başarılı, duyarlı ve mutlu olması için davranışları üzerinde belirli ve önemli izler bırakır. Bir duygunun, bir tasarımın ifadesinde kullanılan yöntemlerin tümüdür. Sanat dış gerçeklikten alınıp düzenlenmiş bir seçmedir.

Başka bir ifade ile sanat; insan varlığının anlatım biçimi, duygunun bilimidir. Bu anlatım biçiminde renklerle ifade önemli yer tutar. Renklerle ifade sanat eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Sanat eğitimi, genel eğitimin önemli bir parçasıdır. Ancak, sanatın bir özgünlük ve bireysel yaratıcılık olgusu olduğunu dikkate alarak, sanat eğitiminin kendine özgü çok özel yasalarının ve ilkelerinin varlığı kabul edilmektedir. Bu nedenle sanat eğitiminin eğitim dizgesi içerisindeki yerinin çok iyi bilinmesi gerekiyor (Gençaydın, 1990:13).

Sanat eğitimi, sanatın tüm alanlarını içine alan, okul içi ve okul dışı sanat eğitimini tanımlayan bir kavram olarak kullanılmaktadır. Sanat eğitimi, kişiye estetik yargı yapabilmeyi öğretmeyi amaçlar ve aynı zamanda yeni biçimleri algılamayı, kendini doğru biçimde ifade edebilmeyi öğretir. Buradan da sanat eğitiminin amacının, sanatçı yetiştirmek değil; her öğrenciyi yaratıcılığa yönlendirip, öğrencinin bilgisel, bilişsel, duyuşsal ve duygusal eğitim ihtiyaçlarını karşılamak olduğu düşünülebilir. Sanat eğitimi, çocuklarda yaratıcılığı geliştirdiği ve daha özgün karar verebilmeleri sağladığı için eğitimde önemli bir yer tutmaktadır.

Çağımızda eğitim, bilim ve sanatın işbirliğine dayandırılmalıdır. Sanatın da, biliminde amacı; insana hizmet etmek ve yeniyi keşfetmektir. Sanata ve duyguların eğitimine önem veren okul ya da eğitim sistemlerinde, duygular eğitilirken, zihinsel yeteneklerin, düşüncenin ve zekânın da geliştiği gözlenmektedir. Sanat, duyu ve düşünce arasındaki iç içe geçmiş bağlantıyı vurgularken, öğrenme ve gelişim sürecinin de etkin bir yardımcısıdır.

Kişiye estetik yargı yapabilme konusunda yardımcı olmayı amaçlayan sanat eğitimi, yeni biçimleri hissedip, eğlenmeyi ve heyecanlarını doğru biçimlerde yönlendirmeyi de öğretir.

Sanat eğitimi, sanatçı yetiştirmeye değil; yetiştirmek durumunda olduğu her kişiyi yaratıcılığa yöneltip, onun bilgisel, bilişsel, duyuşsal ve duygusal eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir (Kırıçoğlu, 1997:112).

Sanatla ister ürün vererek, isterse seyrederek, dinleyerek, okuyarak olsun ilgilenmek, sadece duyguları ve duyarlılığı harekete geçirmekle kalmamakta, bilişsel ve duyuşsal yönleriyle bütün zihinsel süreçleri canlı tutmaktadır.

Sanat eğitimi insanları sıradan kılmaz, algıları geliştirir ve en önemlisi de insanı yaratıcılık yetilerinin keşfine sürükleyen eğlenceli bir serüvene çıkarır. Dünyaya farklı bir boyuttan nasıl bakılabileceğini öğretir. Gün geçtikçe sanat eğitiminin gerekliliği her konuda karşımıza çıkmaktadır. Günümüz popüler kültürü sanat eğitiminin gerekliliğini daha da çok arttırmaktadır.

2.1.2. Sanat Eğitiminin İşlevleri

Sanatın her türünü içerisine alan genel anlamda bir sanat eğitimi, sanat tarihi, kültür tarihi, sanat kuramları, sanat eleştirisi, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi, sanat felsefesi, sanat pedagojisi, estetik gibi alanlardan yararlanmaktadır. Bununla birlikte okullarda verilen alana ilişkin sanat dersleri programlarının geliştirilmesi ve eğitimin uygun ortamlarda verilmesi gerekmektedir. Ancak o zaman sanatın oluşumu sanatsal yaratma, sanatın işlevi konularında toplumsal bilinç gelişebilir (Ünver, 2002:6).

Sanat eğitiminin temelinde, sosyal ve kültürel bir varlık olan insan vardır. İnsan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yanlarıyla bir bütündür. Bu bütünün sahibi olan insanın bilgisi doğanın gözlemlenmesi ile başlar, akılla gelişir. İnsan olayları, gördüklerini sınıflandırarak yeni bilgiler oluşturur (Uçan, 1990:13–27).

İnsanın duygu boyutu ise varlıkların özel yapısı karşısında insanda uyanan tepki ile başlar. Renk, biçim, oran değerlendirmesi ile gelişir. Bireylerin gerek bilgi, gerekse duygu boyutu iç varlıklarının bir parçasıdır ve tarihsel süreçle birlikte gelişmişlerdir. Klasik eğitim sistemleri bu iki değeri tüm yapılarıyla eğitmekten yoksundur. Benmerkezci, çıkarıcı bireylerin yetişmesindeki en önemli nedenlerden biri de toplumlarda duyarlılığın yeterince geliştirilememesi, buna bağlı olarak da

ruhsal doyum olayının gerçekleşmemesidir. Sağlıklı toplumların yaratılması için eğitim çağındaki insanları rasyonel ve objektif düşünce gelişimi ile dengelerken ilimle sanatın temelinde yaratıcılık yattığına göre, eğitilen bireylerin her iki güçten de yararlandırılması zorunluluğu vardır (Yetkin, 1968:125–129).

Yaratıcılığın, düşünce sisteminin, davranışların geliştirilmesinde sanatın ve sanat eğitiminin etkisi çok büyüktür. Özellikle okulöncesinde başlanan sanat eğitimi çok önemlidir. Çünkü insan kişiliğinin biçimlendirilmeye başlandığı yıllar çocukluk yıllarıdır. En geniş kapsamlı eğitim-öğretim alanı okuldur. Okullarda öğrenilen her türlü bilgi, eğitimci ile birey arasında kurulan doğru, anlamlı ilişki çocuğun gelişimini yönlendirecektir. Bu gelişim sürecinin en önemli amacı, her insanda var olan yaratıcılık yetilerini yeteneğe dönüştürmektir. Ancak sanat eğitiminin amacı yalnızca üreten insanlar yetiştirmek değildir. Genel anlamda estetik duyarlılık taşıyan, kendine öz güveni olan insanlar yetiştirmektir.

Yaratıcı olan insan toplumu geleceğe taşıyan en dinamik unsurdur. Sanat eğitimi edilgen, var olan her şeyi olduğu gibi kabul eden bireyler yerine eleştirebilen, ne aradığını bilen, üretken, tasarlayan ve yaratan bireyler yetiştirir.

Yüzyıllardır uygulanmakta olan öğretim sistemleri ıraksak denilen yaratıcı düşünce ve davranışları değil, yakınsak düşünüşü geliştirme eğilimindedir. Oysa genel eğitim içinde yeri doğru tespit edilmiş sanat eğitimi, bireydeki tüm yetileri uyumlu bir bütünlüğe götürür ve yaratıcılığı geliştirir. Öyleyse eğitim yöntemlerinden öte, içeriğini de sorgulamak ve temelden değiştirmek gerekir (San, 1979:170–177).

Yeniliğe, yaratıcılığa yönelik olmayan, yalnızca zeka geliştirmeye yönelik klasik eğitim yaklaşımları hedeflenen insan tipinin aracı olmayacağına göre, devletin de sanat, sanat eğitimi politikası ve ilkeleri olmalıdır (Karkın, 1990: 27–33).

2.1.3. Sanat Eğitimindeki İlkeler

İnsanların toplumsal yapı içinde var olan her konuyu doğru sorgulayabilmeleri için yaratıcı fikirlere ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyacı da kuşkusuz ki sanat eğitimi karşılamaktadır. Uygulanan sanat eğitiminde belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için bazı temel ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İlkesizlik disiplinsizliğin, bozulmanın tüm bunların sonunda da yozlaşmanın nedenidir.

Sanat eğitiminin ilkeleri bir bütünün önemli elemanları olarak değerlendirilmeli, hiçbirisi göz ardı edilmemelidir. Çünkü onların uygulamadaki başarı düzeyi, eğitimdeki başarı düzeyinin göstergesidir. Bu ilkeler özetle şunlardır (Erzen, 1990:41–61);

- a) Her çocukta yaratıcı güç vardır ve sanat eğitimi herkes için gereklidir.
- b) Sanat eğitiminde bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır.
- c) Sanat eğitimi çocuğa göre olmalıdır
- d) Sanat eğitimi estetik duyarlılığın eğitilmesi biçiminde anlaşılmalıdır.
- e) Sanat eğitimi dersleri diğer derslerin uygulama alanı olarak düşünülmemelidir.
- f) Sanat eğitimi dersi yaratıcılığa dayanmalıdır.
- g) Sanat eğitimi derslerinde gerekli ilgili ortam yaratılmalıdır.
- h) Sanat eğitiminde çevre olanakları göz önünde tutulmalıdır.
- i) Sanat eğitimi fırsat eşitliği ilkesine yer vermelidir.
- j) Sanat eğitiminde işlerin bir bütün olarak değerlendirilmesine ve sergilenmeye önem verilmelidir.
- k) Sanat eğitiminde sanat tarihi, estetik, uygulamalı çalışmalar ve sanat eleştirisi anlamlı ve öğretici bir biçimde birleştirilmelidir.

2.1.4. Sanat Eğitimindeki Yeni Yaklaşımlar

Bireyin yetenek ve gereksinimlerinin başlangıç noktası olarak sanat eğitimi gösterebilir. Bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesiyle sanatta yeni yaklaşımlarda ortaya çıkıyor. Toplumsal, bilimsel ve ekonomik değişimler baş döndürücü bir hızla her geçen gün karmaşıkmaktadır. Bu karmaşanın içinde insanlar çoğu zaman bir kaos içine girmektedirler.

Teknolojiye bağlı olarak gelişen yeni araçlar ve bunların yaydığı bilişimsel etkileşim yaşanan hayatı ve beğenileri belirli bir noktaya getirmektedir. İnsan artık hem görsel hem de işitsel bir bombardımana maruz kalmaktadır. İnsanı dört bir yandan kuşatan, onu düşünmeye iten birçok ara dönemle karşılaşmaktadır. İnsanların bu ara dönemden kurtulmasında, sorunlara yaratıcı çözümler bulmasında, kendi kültürünü anlamasında çoğu zaman sanat eğitimi bir çıkış yolu olmaktadır.

21.yüzyılın henüz tamamlanmamış istemleri karşısında hazırlıklı olabilmek adına sanatta ve düşüncede, bilimde ve teknikte yaratıcı öğrenci, yaratıcı insan yetiştirmek için sanat eğitiminde yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bilindiği üzere insan hayatında, yaşama ve evrene ilişkin deneyim ve birikimler, insanın çevresini, olayları algılamada önemli paya sahiptir. Sanat eğitiminin temelinde de öğrenciyi gözle düşünmeye alıştırmak, doğaya, olaylara ve yaşama bilinçle bakmayı öğretmek ana unsur olarak kabul edilmektedir (Grenfell, 1997:79).

Kalıplaşmanın etkisini yitirmeye başladığı bilgi çağında sanat tüm dünya kültürüne açık olmuştur. Kalıplaşmış bilginin yavaş yavaş ortadan kalkmasıyla bireye verilen önem artmıştır. Hem eğitim sisteminde, hem de sanata bakış açısında bireyin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmaya başlanmıştır. Gerek teknik, gerekse sanat ve estetik bağlamda, bilgi çağında gelişen iletişim olanaklarının zenginliği ve çağdaş entelektüel düzeydeki yeni bilgilenme kaynaklarının çoğulluğu, bilgiye kolay erişimin doğal sonucu olarak, özgürlüğün ve özgünlüğün sanat eğitimindeki rolünü vazgeçilmez bir unsur olarak ortaya koymaktadır.

Günümüz eğitim sisteminden beklenen sadece belirli bilgi ve becerilerin öğrencilere aktarılması değildir. Bunlardan daha önemlisi değişik sentezlerle farklı ürünler ortaya koyabilme yeteneğinin geliştirilmesi, kazanılanların gerektiği zaman, gerekli yerde kullanılmasının özendirilmesidir.

Dünyaya geniş bir perspektifle bakabilmek, algılayabilmek ve bunun için gerekli davranışları edinebilmenin bir yolu da sanattan geçmektedir. Sanat eğitimi konusu, sadece Türkiye’de değil, bütün dünyada üzerinde tartışılan, her geçen gün mevcut sistemlerin daha da pekiştirilerek yeni yaklaşımlarla ele alınmaya çalışan bir alandır. Bilimsel eğitimin esasını oluşturan ‘’okullar ezber ve kitabi bilgilerin okutulduğu bir yer değil, kişiliğin kazandırıldığı bir yer olmalıdır.’’ Düşüncesinden hareket edildiğinde herkesin sanatçı olmak zorunda olmaması, ancak çağdaş dünyanın bir gereği olarak sanattan bir parça anlaması gerektiği sonucuna varılır (Gökay, 1998:13).

Günümüz sanat eğitiminden beklenenler; sanatsal güzelliklerden zevk alan, yaratıcı düşünebilen, çevresine eleştirel bir gözle bakabilen, geniş düşünen ve kendisine yetebilen, kendi kültürünün değerlerini ve bu değerler arasındaki farklılığı görebilen bireyler yetiştirmektir. Sanatın insanların üzerindeki olumlu etkilerini anlayabilmek için öncelikle sanatla iç içe olmak ya da sanat eğitimi almak gerekmektedir. Böylelikle iyi doğru güzel çirkin hissedilebilir.

İnsan, kalıtımla getirdiği birtakım yeteneklerini kültürlenerek geliştirebilen ve yeni kültürel değerler oluşturabilen bir canlıdır. Bir çocuğun genel fiziki özelliklerinin (cinsiyet, göz rengi vb.) belirlenmesinde kalıtımın; dil gelişimi, yetiştirme tarzı gibi konularda çevrenin etkileriyle farklı kişisel özelliklere sahip olması kaçınılmazdır. Çocukların çevreyi algılayışları, tepkileri farklıdır. Eğitim verilirken de bu farklı özellikleri unutulmamalıdır. Yavuzer (1997:112)’in dediği gibi ‘’Her çocuk kendine özgü biyolojik, zihinsel ve psiko-sosyal özellikler taşır, buna bağlı olarak da ilgi, yetenek ve becerilerinin bir çocuktan diğerine değiştiği görülür. Eğitimin temel amacının da bireyleri özellikle ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmek ve var olan yetilerini geliştirmek olduğu bilinmektedir.’’

Günümüzdeki gelişimi içerisinde sanat eğitimi bir bakıma estetiğe, yeni yaklaşımlara, özgür ortamlara muhtaçtır; çünkü bu alanda, yeni yaklaşımlar için başka hiçbir alanda bulamadığı ve bulamayacağı kavramları bulabilmektedir. Yeni birçok alanla çalışmamız ve öğrenciyi merkeze almamız sonucunda tüm sanat eğitimi uygulaması etkilenmekte ve derslerin yapısı tümünden değişmektedir. Bu değişim içerisinde öğrenci bilimselliği ve teknolojiyi sanatla bütünleştirerek her alanda sanatı, estetiği, yaratıcılığı kullanmaktadır.

2.1.5. Sanat Eğitiminde Uygulanan Yöntemler

Sanat eğitiminde saptanan hedeflere ulaşabilmek için bir plana göre izlenen yola yöntem denir. Yalın bir ifadeyle eğitsel sürecin bilinçli, planlı bir biçimde amaca uygun kullanımıdır. Yöntem, öngörülen hedefler, öğrencilerin gelişim ya da hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğrenme biçimine göre tespit edilir.

Eğitim yaşantısının başarılı olması için ders planlarının süreklilik, ardıllık ilkesine göre yapılması, konu ile ilgili amacın, amaçların ya da davranışların dersten önce öğrencilere anlatılması gerekir. Ders boyunca, öğretim devam ederken duruma göre çeşitli yöntemler birbirini tamamlayacak nitelikte kullanılabilir. Ancak, hangi yöntem ya da yöntemler kullanılırsa kullanılsın, uygulama sanat tarihi, estetik ve eleştiriyi etkin bir biçimde birleştirme çabası ve başarısı amaçların gerçekleşebilme yüzdesini artırır.

Geçmişte uygulanarak öğrencilerin sanatsal gelişimlerine katkı sağlamadıkları, hatta zarar verdikleri kanıtlanan yöntemlerle karşı da duyarlı olmak gerekir. Bu yöntemler (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997:37):

- a) Usta-çırak ilişkisi içinde bakarak öğrenme
- b) Öğrencilerin kendi hallerine bırakılması

- c) Belirli, kesin, kalıplaşmış davranışlara dayalı sanat çalışmaları
- d) Tutucu ve esnek olmayan, geçmişten beri uygulanan yöntemler
- e) Öğrenci çalışmalarının eğitimciler tarafından düzeltilmesi

Bu yöntemler öğrencilerin doğayı ve nesneleri görsel olarak kavramalarına, düşünce üretmelerine, değerlendirme yapmalarına ve sanatsal davranış geliştirmelerine engel olur.

Genel olarak kullanılan ya da kullanılması gereken yöntemler ise özetle şunlar olabilir (Ünver, 2002:38):

- a) Anlatma – gösterme yöntemi
- b) Soru – cevap yöntemi
- c) Araştırmaya dayalı yöntemler
 - Uygulamalı çalışmalar
 - Süreç içinde değerlendirme
 - Oyun tasarımı
 - Dramatik oyun
 - Dramatizasyon
 - Doğaçlama
 - Yaratıcı drama
 - Sanat eleştirisi oyunu
 - Çalışmaların sergilenmesi
 - Sanatçı atölyeleri, galeri, müze ve tarihi yerlere yapılan eğitsel geziler
 - Birlikte öğrenme

2.1.6. Sanat Eğitiminde Konu ve Yöntem

Eğitim geleneksel olarak, toplumsal açıdan kültürün aktarılması ve geliştirilmesini, bireysel açıdan ise ruh sağlığı dengeli insan yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Günümüz eğitim anlayışında bilgi üreten, çevreci, ahlaklı insan daha vurgulanır hale getirilmiştir. Eğitim-insan ilişkisi içinde, eğitim fonksiyonlarına yeni kavramlar ilave edilmiştir.

Genel eğitim kapsamında sanat eğitimi; çeşitli sanat dallarının yasa ve tekniklerini kullanarak bireye estetik kişilik kazandırmayı hedefleyen bir eğitim alanıdır. Sanat eğitimi sürecinde; algılama, düşünme, tasarlama, yorumlama, ifade etme ve eleştirme davranışları estetik ilkeler doğrultusunda sanatın dili kullanılarak edinilir. Bu eğitim alanında insan; resim, müzik, tiyatro, dans, şiir, öykü, heykel, seramik, fotoğraf, yaratıcı drama, film, gibi sınırsız sanat evreninden kendine en uygun dili seçme şansına sahip olarak kendini ifade etme olanağı bulmaktadır.

Görsel sanatlar eğitimi, eğitim ile sanatın değişik konumlarda, değişik boyutta ve ağırlıkta bir araya geldiği bir alandır.

Görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler çok çeşitli yollarla sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflama genellikle öğretmenin tutumuna göre uygulanan yöntemler, teknik özelliklere göre uygulanan yöntemler, kullanılan malzemeye göre uygulanan yöntemler ve bireysel özelliklere göre uygulanan yöntemler olarak sınıflandırılmaktadır (Erbay, 1997:98).

Sanat eğitimi öğretiminde kullanılan yöntemlerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışların kazanılmasına yönelik biçimlendirildiğini söylemek mümkündür. Ancak öğretim stratejileri açısından bu yöntemlerin değerlendirilmesi gerekmektedir

Görsel sanatlar eğitimi alanında kullanılan öğretim yöntemleri diğer alanlarda olduğu gibi konu alanlarının neler olabileceği, öğrenilmesi gerekli bilginin nasıl aktarılacağı, kullanılacak eğitim teknolojilerinin nasıl yapılandırılacağını içerir. Özellikle teknik özelliklere göre uygulanan yöntemlere baktığımızda, derste kullanılacak malzemenin öğrenci önünde uygulayarak, yaparak öğrenme, söylev şeklinde sunma, konuyu ve olayı örneklerle gösterme biçiminde değişik yöntemlerle oluşturulması önerilmektedir (Baltacıoğlu, 1932:24).

Günümüzde Türkiye’de sanat eğitiminde yaratıcılık ve özgür anlatımın bir yöntem olarak kullanıldığı bilinmektedir. Dünya’da 1960’lı yıllardan itibaren etkisini göstermeye başlayan öğrenci merkezli eğitim anlayışının Türkiye’de yeni eğitim anlayışında kullanılmaya başlanmasıyla etkisi her geçen gün biraz daha artmaktadır. Artan öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla yeni yöntemler ortaya çıkmaya başlamaktadır. Yaratıcılık ve estetik düşünce önemli olmaktadır. Yaratıcılık kavramı ile ilgilenen sanat eğitimcileri çocuğun özgür anlatımının kısıtlanmaması üzerine kurulu girişimcilik yaklaşımını benimsemektedirler.

2.1.7. Sanat Eğitimi ve Yaratıcılık

Sanat eğitiminin temel amaçlarından biri de yaratıcı bireyler yetiştirmektir. Yaratıcı birey, yaratıcı süreç içinde geçmişinden, birikiminden, deneyimlerinden, algılarından yararlanarak çevresini tüm bu süzgeçlerden geçirip değerlendiren, sezgi ve araştırma ile özgürce düşünüp, yaratıcı ürünler, yapıtlar oluşturur, farklı önermelerde bulunur. Farklı bakış açıları ortaya çıkarır. Kısacası yaratıcılık eleştirel bakmak, yeni önermelerde bulunmaktır.

Yaratıcılık, daha önce bilinen bilgileri değişik durumlarda kullanabilmek, özgün sentezler yapmak, sorunlara farklı çözüm yolları bulabilmektir. Yaratıcılık sadece bilimde, sanatta değil yaşamın her alanında, insan yaşamının her döneminde yar alan doğuştan getirilen bir süreçtir.

İnsanlığın geleceği için her alanda yaratıcılığa gerek vardır. Toplumların sorunları çözebilmesi, kalkınması yaratıcı bireylere bağlıdır. Yaratıcılık bir süreçtir, eğitimle geliştirilebilir. Bu nedenle eğitim sistemleri programlarını, geleceğin dünyasını oluşturabilecek yaratıcı insanları hedefleyerek geliştirilmelidir.

Yaratıcılığın geliştirilmesinde ailelere ve okul öncesi eğitimle ilgilenenlere de önemli sorumluluklar düşer. Evde, yuvada, okulda, çocuk bahçesinde, oyunda çocuk hayal gücü ile nesnelere farklı fonksiyonlar verir. Ortalığın bozulduğu gerekçesi ile büyüklerin çocuklara engel olması, yasaklı bir dünyanın varlığını gösterir. Böylece bir dünyada çocukların hayal kurması, geliştirilmesi ve bunu oyun ortamında yaratıcılığa dönüştürmesi mümkün değildir. Oysa yaratıcılık çocukların çevrelerini kendilerine göre yorumladıkları her yerde ortaya çıkar (Verlag, 1979:189).

Yaratıcılık konusunda başarı arttırabilmek için çok küçük yaşlarda çocuğun özgün düşünmesini sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır. Düşüncenin, yaratının değeri küçük yaştan itibaren verilmelidir. Çocuğun gereksinimlerine yanıt aramaktansa, yanıt aramasına olanak tanımak onun yaratıcılığının gelişmesinde önemlidir. Her insan doğuştan yaratıcıdır. Fakat gelişimi açısından çevresel faktörler önemli rol oynar. Herkesin ilgi alanı gibi yaratı alanı da farklıdır ve yaratıcılığa giden yol gereksinimlerden, duyarlılıktan geçer.

Günümüzde yaratıcılığın eğitimle gelişebileceği kabul edilmiş bir görüştür. Yaratıcılık bilimin ve sanatın önemli bir dinamiğidir. Bu dinamiğin geliştirilmesi insan yetiştirme potansiyelini ve kalitesini arttırır. Kalitenin artmasıyla sürekli bir gelişim ve yenilik ortaya çıkar.

Toplumsal olarahtan belirlenen hedef ve yaşam kalitesine varmanın yolu yaratıcı bireylerin çoğaltılmasından geçmektedir. Özne kavramı ile yaratıcılık kavramı ve sanat dersleri arasında iç içe olan ilişkiler vardır. Sanat eğitimi aynı sorunun aşılması için önemli bir fırsat sağlamaktır. Dolayısıyla nasıl bir gelecek istiyoruz sorusunun yanıtı için birey yetiştirme üzerinden temel bir sanat eğitimine ihtiyaç vardır (Bresler, 2008:1-3).

Yaratıcı bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir sanat eğitiminin amacı, önceki kuşakların yaptıklarını yinlemek değil, bunların üzerine yeni bir şeyler koymak, tasarıya, yaratıcılığa, düşünmeye, özgünlüğe, meraka, buluşa, araştırmaya yönelik çalışmalar yaptıracak ortamı oluşturmaktır. Yaratıcılıkta önüne konulanın ezberi değil, sorgulanması ve katılım önemlidir. Sanat eğitimi de bu nedenle yaratıcılığı engelleyen; belirli kalıplara bağlı kalma, bilinen toplumsal biçimlere uyma, konu ile ilgili fazla bilgi sahibi olmama, yanlış yapmaktan korkma, mükemmelci olma, belirli otoritelere bağımlı olma gibi etmenleri yok edecek bir yaklaşımla her geçen gün yeni yaklaşımlar geliştirmelidir.

2.1.8. Sanatsal Yaratma

Tüm yaratmalar gibi sanatsal yaratmalar da birdenbire, kendiliğinden gerçekleşmez. Kalıcı ve sürekli yaratıcılık sanatsal öğrenme ile olur. Bu öğrenmenin temeli de sanat eğitiminin başladığı dönemlerde oluşur. Bu nedenle eğitimin başlaması ile birlikte çocuğun yaptıklarının değil, yaptıklarından hareketle ne yapması gerektiğinin dikkate alınması ve sanat eğitiminin süreklilik göstermesi yaratıcı süreç için önemlidir (San, 1979:170–177).

Sanatsal yaratma eyleminin özyapısı incelendiğinde, üç temel aşamadan oluştuğu görülür. Bu aşamalar sanat eğitiminin de temel aşamalarıdır. Eğitim sistemindeki sanat dersleri de bu düşünce ile ele alınmalıdır. Sanat, hem bilgi birikimi ve hem de deneyim olarak, okullarda öteki konu alanları gibi, kendi amaçlarını gerçekleştirmek için var olmalıdır.

Sanat eğitiminin amaçları saptanırken, sanatın öz değerlerinin, bireyin sanatsal ve kültürel gereksinimlerine olan katkısı dikkate alınmalıdır. Bu açıdan bakıldığında, sanatın yapısındaki aşamalar sanat dersleri için de geçerlidir. Bunlar;

- Bilgilenme aşaması
- Yaratıcı düşünme aşaması
- Sanatsal anlatım aşamasıdır.

Sanat eğitimi bu üç aşaması ile bireyi zihinsel, duyuşsal, duygusal, ruhsal, sosyal, bedensel tüm özellikleri ile kavramakta; bu aşamaları yaşayan birey, birçok önemli, olumlu davranışı kazanırken, estetik bir kişilik de geliştirmiş olmaktadır.

Sanat eğitimi sürecinde çocuk çevresini daha iyi anlamasını ve değerlendirmesini öğrenir. Çünkü yalnız bakmayı değil; görmeyi, duymayı değil; işitmeyi öğrenerek yaratıcılık için ilk aşamayı sağlar. İmgeler zihinde algılarla oluşacağından nesnel olarak edinilen duyuşsal ve görsel izlenim öğelerine yaklaşımın da bilinçli olması gerekir. Ancak, bu şekilde imgelerle düşünebilme yetisine ulaşılır (San, 1984:6–9).

Sanatsal yaratma adına herhangi bir düşünce ortaya çıktığında sürecin durması sonuca ulaşmayı engeller ya da düşünce tamamen kaybolabilir. Bu nedenle yaratıcı süreçte zihinde başlayan düşünceler kaybolmadan gerçekleştirme aşamasına geçilmeli, yeni fikirlerin oluşmasına ortam hazırlanmalıdır.

Sanat ontolojisi yönünden sanatsal form, varlık bakımından heterojen karakterdir. Tinsel varlık ve maddi varlık olarak iki tabakalı bir yapı gösterir. Sanat eserinde madde her şey olabilir. Tüm bu maddeleri dile getiren tinsel varlıktır. Sanat eseri ortaya çıktıktan ve algılandıktan sonra bir objektivasyon şeklinde irreal dünyanın varlığı olarak yerini alır. O, artık değişmezdir, tarihi oluşa uymaz, ölümsüzdür (Ünver, 2002:27).

2.2. Zihinsel Engellilik ve Sanat Eğitimi

2.2.1.Zihinsel Engelliliğin Tanımı ve Kapsamı

Zihinsel gerilik çok uzun yıllardan beri ele alınan bir kavramdır. Buna karşın hala bu konuya ilişkin tek bir evrensel tanım getirilmemiştir. Bunun sebebi zihinsel engelliliğin büyük ölçüde göreceli ve karmaşık bir niteliğe sahip olmasıdır. Zihinsel engelin nedeni ve şekli göz önünde bulundurulmaksızın belirli bir toplumun, özellikle sosyo-kültürel düzeyine bağlı olarak belirlenir

Kimi yazarlar zihinsel engelin bağıntılı, göreceli olma niteliğini şöyle açıklarlar: Onlara göre (karmaşık olmayan) zekaya daha az önem veren ilkel toplumlarda engelli sayılabilecek bireylerin istek ve amaçlarının gerçekleşmesi pek sorun yaratmamaktadır. Hatta bu engelliler arasında zekaya fazlaca dayanmayan işlerde üstünlük sağlayanlara bile rastlanabilir. Örneğin; iyi bir çiftçi, balıkçı olabilirler. Bu nedenle genellikle tanımlarda zihinsel engelliğin sosyolojik yönüne ağırlık verilmesi doğaldır. Buna ek olarak diğer tanımlar zihinsel engelliğin bünyesini ve niteliklerini belirlemeyi denemişlerdir. Şöyle ki; zihinsel gerilik, yetersizlik, toplumsal açıdan yeterli olmama durumudur. Kalıtıma bağlı veya sonradan kazanılmış yapısal bir bozukluk nedeniyle zihinsel gelişim durmuştur. Onlara göre bu engellilik durumu kalıcıdır, tedavi edilemez ve eğitim aracılığıyla bu özür giderilemez. Eğitim sadece bireyin engelliğinden doğan sınırlamaları geçici ve yüzeysel bir şekilde telafi edecek alışkanlıkları kazandırmaya yardımcı olur (Bilir, 1986:53).

Göreceli ve karmaşık olmasının yanında zihinsel engelliliğin tanımının yapılmasını güçleştiren başka bir öge de; zekayı ve zihinsel potansiyeli doğrudan doğruya değerlendiren, bilinen bir tekniğin olmamasıdır. Bireyin yeteneğinin ve zeka düzeyinin belirlenmesinde zeka testleri kullanılmaktadır. Bireye uygulanan bu testler, türüne, bireyin olgunluğuna, deneyimlerine, duygusal denge ve eğitimine

göre çeşitlilik göstermektedir. Ancak hiçbir zaman bu tür zeka testleri zihinsel engelliliğin saptanmasında tek kriter olarak ele alınmamalıdır.

1959 yılında Amerikan Zihinsel Yetersizlik Derneği (AAMD: American Association on Mental Deficiency) bu konuda yeni bir tanımı benimsemiştir. Bu tanıma göre zihinsel gerilik, gelişme devresinde oluşan, normalin altında genel zihinsel işleyiş anlamına gelmektedir ve uyumsuz davranışa dikkat çekmektedir. Bu tanımda gelişim dönemi doğumdan, aşağı-yukarı 16 yaşına kadar devam eder. Normalin altında zihinsel işleyiştense, bir zeka testinden 0 yaş grubu için elde edilmiş dağılımındaki popülasyon ortalamasından 2 standart sapmanın altında kalan başarımları düzeyi kastedilmektedir. Böylece zihinsel engellilik yetişkinlik döneminden önce başlamaktadır. Bu tanımda uyumlu davranıştaki aksamaların aşağıda sözü edilen alanlara yansıdığı ifade edilmektedir (Bilir, 1986:4).

1. Olgunluk, yani temel devinimsel ve kendi işini kendi başına yapabilme kabiliyetlerinin gelişme hızı
2. Öğrenme, yani bireyin kendi deneyimlerinden bilgi edinme yeteneği
3. Topluma uyum, yani toplumun standart ve gereklerine uygun olarak yaşamını bağımsız bir şekilde sürdürebilme yeteneğidir.

AAMD'nin bu tanımı zeka engelliğinin ne fiziksel bir nedenden kaynaklandığını ileri sürer, ne de muhakkak iyileşmez diye karamsar bir görüş açısını benimser. Zihinsel yetersizlik yönünden normalden ayrılma ile topluma uyumsuzluk arasında nedensel bir bağ görmüştür. Artık bugün topluma uyumsuzluğa muhakkak zeka engelinin neden olduğu bir durum olarak bakılmamaktadır (Bilir, 1986:4).

Bunların dışında literatürde iki tanım daha vardır. Zihinsel engellilik, davranışın fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönlerini içeren bir fenomen olması nedeniyle birçok disiplinlerin yardımını gerektirmektedir. Bu disiplinler arasında

eğitim bilim, sosyolojik ve tıp bilimleri vardır. Engellilere gerekli yardımının yapılabilmesi için bu disiplinlerden her birinin bu konuya ilişkin bir yorum getirmesi gerekmektedir. Örneğin, eğitimsel açıdan zihinsel engelli çocuk, müfredat programından yeterince yararlanmayan, ancak eğitim olanakları sağlandığı takdirde sosyal yönden yeterli mesleki yönden ehliyetli bir kişi olabilecek şekilde eğitilebilen düşük zeka düzeyine sahip olarak tanımlanabilir.

Bu konuya ilişkin bazı terimler arasında da farklılıklar vardır. Mental Deficiency, genellikle AAMD'nin zihinsel gerilik kavramı ile eş anlamda kullanılmaktadır. Yani geriliğin tüm yüzlerini ve şekillerini kapsamaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ise kapsamlı bir kavram olarak normalaltı (subnormal) teriminin kullanılmasını önermiştir ve zihinsel engellilik (mental retardation) ile zihinsel yetersizlik (mental deficiency) terimleri arasında bir ayrım yapmıştır (Dikici, 2001:13–21).

Zihinsel gerilik (mental retardedness / mentally retarded) terimi duygusal bozukluk veya öğrenme olanağının kısıtlı olması nedeniyle çocuğun doğal yeteneklerini kullanamama veya açığa vuramama durumları için kullanılmaktadır. Zihinsel yetersizlik (mentally deficient) ise zihinsel engelliliğe götüren çevresel nedenlere karşıt olarak, zihinsel kapasitelerin engelleri sonucunda yok olduğu durumların betimlenmesi için kullanılmaktadır. Bu durumlara katılımsal faktörler, hastalıklar ve beyin hasarları neden olmaktadır, yani yapısal nedenler söz konusudur. Engelliliği, yetersizlikten farklı tutan bu tanıma psikoloji ve tıp literatüründe de sık sık rastlanmaktadır.

2.2.2. Zihinsel Engelli Çocukların Sınıflandırılması

Genel ve ortak tanımlamaya sahip olmalarına rağmen zihinsel engelli çocuklar kendi içlerinde oldukça farklılık göstermektedirler. Farklılıklara rağmen ortak özelliklerde gösteren bu çocukların sınıflandırılmasına gerek duyulmaktadır.

Sınıflandırma yapılırken bireyin zihinsel güç ve yetenekleri bireyin zekasını ve zeka düzeyini belirlemektedir.

Zeka katılımla gelen zihinsel potansiyel ve çevresel etkenlerle kazanılan zihinsel yetenekleri içermektedir. Kalıtım bireyin zekaca potansiyelinin ne olabileceğini belirlemektedir. Çevre ise bireyin bu potansiyele ne derece ulaşabileceğini belirler. Bir birey doğuştan geri zekalı ise, yani kalıtımla getirdiği zeka potansiyeli düşük ise ona sunulan zengin çevresel yardım etse de onu normal yada yüksek zekalı bir düzeye ulaştırmaz. Ayrıca, birey doğuştan üstün zekalı bile olsa, uygun çevresel uyarıcıların olmaması, zekanın var olan potansiyeli kadar gelişmemesine neden olur (Cirhinlioğlu, 2001:159).

Sonuç olarak zeka bölümü daha çok kalıtımın etkisi altındadır. Ancak; zekanın ne olacağı kalıtım ve çevre arasındaki etkileşimle belirlenir. Zeka gelişimi ilk yıllarda hızlı daha sonraki yıllarda yavaştır. Zeka bölümü, düzeyleri çocukluk döneminde aşamalı olarak artar. Sonra durgunlaşır ve genellikle bu noktadan sonra çok az değişiklik gösterir. Genellikle 15 yaşından 20 yaşına kadar zekanın yavaş geliştiği, sonra durakladığı kabul edilir. Bu yaştan sonra da gelişen bilgi, beceri ve deneyimdir. Zihin gelişimi kimi psikologlara göre 14 yaşında, kimilerine göre ise 18-21 yaşında tamamlanmaktadır. Ancak zihin gelişiminin 55 yaşına kadar sürdüğünü belirtenler de vardır.

İlk yaşlarında yeterli beslenme, çocuğa gerekli ilginin gösterilmesi zekayı olumlu yönde etkileyecektir. Çocuğa gösterilen ilginin ve uyarının yetersiz oluşu zekaca sahip olduğu potansiyelin tam olarak ortaya çıkmamasına neden olur. Ancak, bireyin başarısına zekanın yanında, zeka testlerinin ölçmediği bir çok yetenekleri, ilgileri, kişilik özellikleri ve bilinmeyen diğer faktörler de etki etmektedir. Kişilik farkları, psikolojik etkenler, geçmiş yaşantılar, eğitim, çevresel etkenler, güdüler, deneyim gibi pek çok faktör aynı zeka bölümüne sahip bireylerin zekalarının farklı yönlerde gelişmesine ve farklı davranmalarına yol açmaktadır. Ayrıca aynı zeka bölümüne sahip bireylerin değişik alanlarda yeteneklere sahip olması doğaldır. Çünkü zeka, pek çok alandaki yeteneği kapsamaktadır.

Birçoğu zihinsel engelli olarak tanımlamak için, önce çocuğun zihinsel gelişiminin kronolojik (takvim) yaşına uygun olup olmadığına bakılır. Bu amaçla, çocuğa zeka testi uygulanır. Test sonucuna göre bir zihinsel gelişim yaşı elde edilir. Zihinsel gelişim yaşı takvim yaşından küçük olan çocuğun zihinsel gelişiminde bir gerilikten söz edilir. Testlerden elde edilen bu sonuç zihinsel geriliğin teşhisinde önemli bir kriterdir (Cirhinlioğlu, 2001:159).

Zihinsel geriliğin tanısını koyarken, diğer ölçüt olarak da kişinin içinde yaşadığı topluma uyum yapıp yapmadığı, kimseye gereksinimi olmadan yaşayıp yaşamadığı saptanmalıdır. İçinde yaşadığı topluma adapte olma, bağımsız yaşayabilme, günlük yaşam becerileri ve kişisel ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmede kendi kültürünün ve yaşının gerektirdiği düzeyde uyum yapabilen bir kişiyi zeka bölümü ne olursa olsun geri zekalı olarak sınıflandırmak doğru değildir. Çocuklar söz konusu olduğunda bu ölçüt, çocuğun yaşının ve kendi kültürel grubunun gerektirdiği düzeyde sosyal gelişme içinde olup olmadığı ve kendine yeterliliği olmalıdır. Örneğin, kendini denetleyebilmede, beslenmede, giyinmede, iletişim kurmada, sosyal uyumunda yaşına göre yetmezlik ve bozukluk olmalıdır.

Zeka gerilikler, zeka bölümü ve eğitimsel açıdan sınıflandırılmaktadır. Zeka bölümü bir kişinin herhangi bir zeka testinden aldığı puanlara göre saptanan zihinsel gelişme yaşının takvim yaşına bölünüp yüzle çarpılmasından elde edilen rakamdır.

Zekâ yaşı

$$\square \quad \text{Zekâ bölümü} = \left(\frac{\text{Zeka puanı}}{\text{Takvim yaşı}} \right) \times 100$$

Takvim yaşı

□ Örneğin takvim yaşı 10 yaşı olan bir çocuğun zeka yaşının 6 olduğunu varsayalım. Bu çocuğun zeka bölümü $(6:10) \times 100$ dür. Yani 60'tır (<http://www.ozdecen.com/dosyalar/ZIHINSEL%20ENGEL.doc>).

Zeka bölümü bireyin zekasının normal popülasyona göre olan durumunu gösterir. Bu gün kullanılan zeka testlerinin çoğunda bir kişi kuramsal olarak 0 ile 180 arasında bir zeka bölümü skoru elde edilebilir. Zeka gerilikleri eğitimsel açıdan

sınıflandırılırken, bireyin eğitebilirlik ve öğretilebilirlik açısından gösterebileceği potansiyel göz önüne alınır.

Zekâ geriliği gösteren çocuklar genellikle ağırlık derecelerine göre hafif, orta, ağır ve çok ağır şeklinde sınıflandırılmaktadırlar.

- ☐ 75–45----- eğitilebilir
- ☐ 44–25-----öğretilebilir
- ☐ 25–0-----klinik bakıma muhtaç öğrencilerdir.

(<http://www.ozdecan.com/dosyalar/ZIHINSEL%20ENGEL.doc>)

Bu ölçütler açısından zeka gerilikleri aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır (Cirhinlioğlu, 2001:159):

1. **Normal Zeka:** 90 ile 110 arasındaki zeka bölümlerini kapsar. Bu gruptakiler normal eğitim programlarını yürütürler.
2. **Sınır Zekalılık:** Zeka bölümleri 71–90 arasında değişir. Sınır zekalı çocuklar okula gidene kadar fark edilmeyebilirler. Bu gruptaki çocuklar geri zekalı olarak kabul edilmezler. Ancak, normal çocuklardan daha yavaş öğrenirler. Çabuk kavrayamazlar ve öğrendiklerini hatırlamada güçlük çekerler. Karmaşık fikirleri anlamada zorlanırlar. Öğrendiklerini yeni durumlara ve olaylara genellemeleri zordur. Bu tür çocukların zekalarında sınırlılık olduğu özellikle okul öncesi dönemde fark edilmediği için yaramaz, tembel, dikkatsiz algılanırlar (Akçakın, 1988:174).

Okula başladıklarında okumayı geç söker, sınıfın en gerisinde kalırlar. Bazıları okumayı ikinci yılda öğrenir. Eğer yavaş öğrendikleri göz önünde tutulup ders programları buna göre ayarlanırsa normal bir sınıfta eğitim görebilirler. Çocuk için, eğitim sürecinde yapılacak sık tekrarlamalar ve dışarıdan yapılacak destek önemlidir. Motor becerilerinde hemen hemen bozukluk görülmeyen bu gruptaki bireyler ortaokul lise düzeyinde bir

akademik eğitim görebilirler. Yetişkin çağda her açıdan bağımsız yaşayabilirler. Sosyal ve ekonomik yönden başka bir problem çıkmadığı takdirde topluma iyi uyum sağlarlar.

3. **Hafif Derecede Zeka Geriliği:** Bu gruptaki bireylerin zeka bölümleri 50 - 70 arasında yer alır. Eğitilebilir. Düzeydeki geriliklerdir. Normal yaşlılarından önemli ölçüde yavaş öğrenirler. Bu nedenle normal bir sınıf için hazırlanmış eğitim programlarından faydalanamazlar. Zihinsel potansiyellerini tam olarak kullanma fırsatı bulan bu gruptaki bireyler altıncı sınıf düzeyine kadar olan akademik becerileri (okumak, yazmak, matematik gibi) öğrenebilirler (Cırhinlioğlu, 2001:161).

Kendilerini normal koşullarda bağımsız yaşatabilecek bir sosyal uyum gösterebilirler. Fazla karmaşık olmayan işlerde çalışıp ekonomik olarak yarı bağımlı veya bağımsız yaşayabilirler. Özbakım becerilerini öğrenebilirler.

Bu gruptaki çocukların okul öncesi dönemde konuşmada, öğrendiklerini hatırlamada, emirleri izleme, el-göz koordinasyonu gerektiren becerileri uygulamada zorlukları vardır. Bu çocuklar, okul faaliyetleri ve basit oyunları öğrenmede yavaş olabilirler. Düşündüklerini sözlü ifade etmede sınırlılıkları vardır. Kaba motor gelişiminde normal yaşlılarından belirgin farkları yoktur (Lynch ve Simms, 1988:37).

4. **Orta Derecede Zeka Geriliği:** Zeka bölümü 35 – 40 arasında olanları kapsar. Öğretilir düzeyde zeka gerilikleridir. Yani, temel akademik becerilerde eğitilmeyen, ancak günlük yaşamın gerektirdiği sosyal uyum, pratik iletişim ve kişisel bakım becerilerini öğrenebilen gruptur. Bu gruptaki çocukların zihinsel kapasiteleri oldukça düşüktür. Tüm gelişim alanlarında yaşlılarından oldukça geridir. Okul öncesi dönemde konuşmayı öğrenebilir. İletişim becerileri çok sınırlıdır. Sosyal kuralları fark etmeleri ve topluma uyum sağlamaları zordur. Özellikle bu kategorinin alt sınırında olan çocukların okuma-yazma öğrenmeleri çok güçtür. Davranışları

kendilerinin yarı yaşı olan çocuk gibidir. Bu çocukların kendi kendilerine giyinip soyunmayı, yemek yemeği, tuvalete gitmeyi öğrenmeleri mümkün olabilir. Uygun bir eğitim gördükleri takdirde belirli işlerde çalışmalarını sağlayacak bazı beceriler kazanabilirler. Ev hayatına ve yakın çevrelerine uygun sağlayabilirler.

5. **Ağır Derecede Zeka Geriliği:** Zeka bölümleri 20–35 arasında olan gruptur. Bu gruptakilerin eğitilmesi ve öğretilmesi olanaksızdır. Yaşamak için başkalarına bağımlıdırlar. Zihinsel kapasiteleri çok düşüktür. Kendi başına giyinip soyunma, yemek yeme, tuvalet ihtiyacını giderme gibi en basit kişisel bakımlarını yapamamaktadırlar. Sözel iletişim ve konuşma becerileri çok az gelişmiştir. Okul çağında konuşmayı öğrenirler. Hareket gelişimleri okul öncesi dönemde zayıftır. Sürekli bakım ve denetim isterler. Tehlikelerden korunmazlar. Bu grubun üst sınırında olanlara eğitim ve denetimle basit işler ve kişisel bakım becerileri öğretilir. Okul öncesi dönemde bu gruptaki çocuklar bebek gibi günlük hayatlarının her alanında yardıma ve bakıma muhtaçtırlar.

6. **Derin Derecede Zeka Geriliği:** Bu gruptaki zeka bölümleri 20'nin altındadır. Yaşadıkları sürece başkalarına bağımlıdırlar (Cirhinlioğlu, 2001:99).

Tam denetim gerektirirler. Bazıları yürümeyi ve ilkel seviyede konuşmayı öğrenebilirler. Bu grupta ölüm oranı çok yüksektir.

2.2.3. Zihinsel Engelliliğin Nedenleri

İlk çocukluk devresinde, fonksiyonellik bakımından davranışlarda küçümsenmeyecek şekilde ortalamanın altında kalan çocuk zeka özürlü olarak ele alınabilir (Lynch ve Simms, 1988:14).

Çocuğun gelişiminde görülen tüm yavaşlıklar zeka özürlülüğünün işaretidir. Bu yavaşlık, çocukları yaşça olduklarından daha küçük gösterir. Zeka geriliği gelişim süreci içerisinde genel zihinsel işlevlerinde normallerden önemli derecede gerilikle uyum davranışlarında yetersizlik gösterme durumudur. Zihnin gelişmesinde meydana gelen yavaşlama, duraklama ve gerileme nedeniyle davranış ve uyum yönünden yaşitlarına göre sürekli gerilik ve yetersizliği olduğu için normal eğitim programından yararlanamayan bireyler zeka geriliği olan ve özel eğitime gereksinim duyan bireylerdir. Zeka geriliğinde beyin dokusunda anatomik veya işlevsel bir bozukluk söz konusu olabilmektedir.

Çocuğun gelişiminde görülen yavaşlıklar bir zeka geriliği işareti olabilmektedir. Okul öncesi dönemde geliştirilmesi beklenen davranış becerileri zeka geriliği olan çocuklarda sınırlıdır. Bu çocuklar öğrenmede, öğrendiklerini hatırlamada, dikkat yeteneklerinde, dil gelişiminde, kişisel-sosyal becerilerindeki gelişimde hatta fiziksel gelişimlerinde yaşitlarından geridir. Zeka geriliğinin derecesine bağlı olarak çocuklar bu alanlarda sınırlılıklar gösterirler. Örneğin, orta derecede zeka geriliği olan bir çocuk okul öncesi dönemde konuşmayı öğrenebilirken, ağır derecede zeka geriliği olan ancak okul çağında öğrenebilmektedir.

Zeka geriliği olan bir çocuğun zihinsel gelişimi normal bir çocuğun zihinsel gelişiminin geçtiği süreçlerden geçer. Fakat bu süreç çok yavaştır. Kronolojik yaşıyla zihin yaşı uyumlu hale gelmemektedir.

Zeka geriliğinin bir çok nedeni vardır. Bu nedenler; genetik nedenler ve çevresel nedenler olmak üzere iki grupta incelenmektedir.

2.2.3.1. Genetik Nedenler

Anne ve babanın gen kromozomlarındaki bozukluk ve kromozomal değişiklik nedeniyle ortaya çıkan geriliklerdir. Örneğin, Down sendromu, Trizomi 21 Sendromu. Ayrıca, anormal kromozom bölünmeklerine yol açarak zihinsel geriliğe neden olan etkenler vardır. Bunlar annenin yaşı, hamilelik döneminde tedavi amacıyla veya herhangi bir nedenle X ışınlarına maruz kalma, hamilelik sırasında kızamıkçık, sarılık, asya gribi gibi hastalıklara yakalanma, hamileliğin ilk üç ayında bazı ilaçlar kullanma gibi etkenlerdir (Turan, 2004:49).

Bunların dışında doğuştan metabolizma bozukluklarından oluşan hastalıkların ortaya çıkardığı gerilikler vardır. Örneğin, Fenilketonuri, Galaktase vb. Sağlıklı bireylerde alınan besin maddeleri vücutta belli bir biçim ve sıra içerisinde değişikliklere uğrar. Metabolizma olarak adlandırılan bu sürecin çeşitli sağlıklı olarak işlememesi sonucu ortaya çıkan zehirli maddeler beyin gelişimini engellemektedir (Cırhinlioğlu, 2001:160).

2.2.3.2. Çevresel Nedenler

Çevresel nedenler doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrası devrede çocuğu etkileyerek zihinsel geriliği ortaya çıkaran, kalıtımla ilgili olmayan nedenlerdir (Turan, 2004:49).

Doğum Öncesi Nedenler;

Doğum öncesi nedenlerden, özellikle hamileliğin ilk üç ayında annenin rubella, sifiliz, toksoplazmozis, frengi, AIDS, gibi geçirdiği enfeksiyonlar ve

hastalıklar, annenin hamilelik döneminde sakinleştirici amaçla kullandığı ilaçlar, nikotin, kafein içeren ilaç ve endüstriyel kimyasal maddeler, annenin radyasyona maruz kalması, beslenme bozuklukları, genetik bozukluklar ve kromozom sapmaları, metabolik hastalıklar, frajil x sendromu, baş-kafa oluşum bozuklukları (anensefali, mikrosefali, hidrosefali), zihinsel geriliğe neden olduğu üzerinde durulmaktadır. Bazı araştırmalarda kan uyuşmazlığı, annenin hamilelik döneminde kullandığı eroin, sigara ve alkolün de bebeğin gelişimini olumsuz yönde etkilediğini ortaya konmuştur.

Doğum Sırası Nedenler;

Yapılan araştırmalarda düşük doğum ağırlığı, erken ve geç doğum ve zihinsel gerilik arasında doğrudan bir ilişki bulunmasa da bu bebeklerin hastalıklara ve enfeksiyonlara daha açık olduğu, dolayısı ile bu bebeklerde zihinsel gerilik görülme olasılıklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, doğum sırasında, beyin zedelenmesi, hipoksi ya da anoksi olarak ifade edilen oksijen yetersizliği, göbek kordonunun düğümlenmesi, aşırı derecede kısa ya da uzun doğum anı ya da ayaktan gelme gibi doğum güçlükleri de zihinsel engelin nedenleri arasında sayılmaktadır.

Doğum Sonrası Nedenler;

Doğum sonrası nedenler arasında, çocuğun geçirdiği kafa yaralanması ve zedelenmesi, beyin tümörü, beyin iltihabı ve zehirlenmeler, kaba beyin hastalığı, enfeksiyonlar, beslenme bozuklukları, yetersiz sağlık koşulları ve bakımı sayılmaktadır. Ayrıca, beyin iltihabına yol açabilecek kurşun ve civa zehirlenmesi, dayak ya da şiddetli sarımsal sonucunda beyin kanamasının olmasının da zihinsel geriliğe neden olduğu üzerinde çalışmalar da bulunmaktadır (Çiftçi, 2007:17).

2.2.4.Zihinsel Engelli Çocukların Özellikleri

Zihinsel engelli çocuklar, kronolojik yaşlarına oranla gelişimsel açıdan gerilik göstermektedir. Zihinsel engelli çocuklarının bazılarının görünüşleri normal görünümünden farklılık göstermektedir. Zihinsel engelli çocukların fiziksel görünüşleri ve sağlık durumları özrün derecesine göre değişiklik göstermektedir. Zihinsel engelli çocuklarda çocuklarda, down sendromu, epilepsi ve öğrenme güçlüğü gibi hastalıklar görülmektedir.

Down Sendromu veya trizomi 21 kısmi veya tam olarak ekstra 21.kromozom bulunuşuyla karakterize bir kromozomal bozukluktur. İlk kez 1866 yılında John Langdon Down tarafından tanımlanmıştır. Trizomi 21 mayotik bölünme olayının sonucunda ortaya çıkar. Bu sendromda genellikle az veya çok bir miktar bilişsel yetenek bozukluğu ve fiziksel gelişim yetersizliği yanında yüz görünümünde değişiklikler görülür. Down sendromu hamilelik sırasında amniyosentez ile tespit edilebilir. Down sendromlu bireylerde ortalamanın altında bir bilişsel yetenek görülür ve sıklıkla buna hafif veya orta düzeyde gelişim geriliği eşlik eder. Daha az oranda ağır zihinsel gerilik görülebilmektedir. Down Sendromlu çoğu kişide hafif (IQ 50–70) orta (IQ 35–50) arası değişen düzeylerde zihin engeli görülebilmekle birlikte mozaik down sendromlu bireylerde (mosaicism) bu değerler 10–30 puan daha yüksek bulunmuştur (Roizen, Patterson, 2003:1281–1289).

Mosaicism, Down Sendromlu insanların %1'inde görülür. Mosaicism'de döllenme sonrasındaki ilk hücre bölünmelerinden birinde yanlış bir bölünme oluşur. Böylece gelişen embriyonun bazı hücreleri 46 kromozoma sahipken, bir kısmı 47 kromozoma sahip olur. 47 kromozoma sahip hücrelerin oranı çocuktan çocuğa değişiklik gösterir ve bu çocuklar Down Sendromu özelliklerinin sadece bir kısmına sahip olurlar (Strom, 2006:3–6).

Down sendromu insidansı yaklaşık 1000 doğumda bir olup sıklığı anne yaşıyla yakından ilişkilidir. 2006 yılı itibarıyla Down sendromu oranı 733 canlı

doğumda bir olarak bulunmuştur ve her yıl beş binin üzerinde yeni vaka tespit edilmektedir. Down sendromu tüm etnik gruplarda ve her türden sosyo-ekonomik düzeyde kişilerde görülebilmektedir (Child Health & Human Development, 2006:9–10).

Anne yaşı down sendromu riskini arttırmakta olup 20–24 yaş arası annelerin gebelikleri sonucunda down sendromu görülme olasılığı 1562 de bir iken bu oran 45 yaşın üzerinde 19 da bire yükselmektedir (Huether, 1998: 482–490).

Down sendromlu çocuklarda bilişsel gelişim değişiklik gösterir. Çocukların bireysel eğitiminde en ideal metotların seçimi için yapılması gerekenler doğumdan hemen sonra başlar. . Bu çocukların oklu başarısı ve yetenekleri oldukça değişken olup çocuklar tek tek bireysel olarak değerlendirilmelidir. Konuşmayı anlama ve konuşabilme becerileri değişkenlik göstermekle birlikte Down sendromlu bireylerde konuşmada gecikme sıklıkla görülür ve konuşma terapisine ihtiyaç duyulur. İnce motor yeteneklerin gelişiminde de gecikme görülür ve bu durum bilişsel gelişimle karıştırılabilir. Bunlara ek olarak yürüme gibi motor yeteneklerde de gecikme görülebilmektedir. Bu çocuklarda sadece mental problemler değil konjenital kalp hastalıkları, duyma problemleri, troid bozuklukları, lösemi, bağışıklık bozuklukları gibi sağlık sorunları da görülebilmektedir (Yang, Rasmussen, Friedman, 1997:25).

Down sendromlu bireylerde yaşam beklentisi normal insanlara göre daha kısa olup yaklaşık 50 yıl olarak belirtilmektedir. Ancak bu farklı etnik ve sosyo-ekonomik gruplarda değişkenlik göstermektedir. 50'lili yaşlarına ulaşan çoğu down sendromlu hastada alzheimer benzeri demans (bunama) ortaya çıkmaktadır (Laurence, Tierney, Stephen ,McPhee, Maxine,.Papadakis,1999).

Epilepsi Merkezi Sinir Sisteminde belirli bir işlevi olan nöron topluluğunun ani, anormal ve hipersenkron deşarjı olarak tanımlanır. Bu tanımlama daha geniş anlamda nöronların somatik, psişik işlevi ile ilgili bilinç kaybını, paroksizmal motor, duysal veya otonomik fenomenle birlikte olan, provake olmayan, beyin

fonksiyonlarındaki geçici ve yineleyici bozuklukları kapsar (Thomas, Browne, Gregory, Holmes, 2004:6-7).

İlk kez Jackson, 19. yüzyılın sonlarında epilepsinin modern tanımını “sinir dokusunun arasına, aşırı, düzensiz deşarji” olarak yapmıştır. Epilepsi kelimesi yunanca ‘kavramak, yakalamak, ele geçirmek’ anlamına gelen “Epi” üstünden “lipsis” tutmak, tutup sarsmak kelimelerinden türemiş, buna karşın nöbet kelimesinin karşılığı olarak kullanılan “seizure” kelimesi tutmak, yakalamak, ele geçirmek anlamındaki “to seizure” fiilinden gelişmiştir (Wolf, 2009:286–293).

Epilepsi ilk çağlardan beri bilinmektedir. M.Ö. 460 yılında doğan Hipokrat epilepsiyi bir beyin hastalığı olarak ilk kez tanımlamıştır. Epilepsi ile ilgili ilk monograf olan “On the sacred disease” (Kutsal hastalık hakkında) adlı kitabında hastalığın beyin yerleşimli olduğunu belirtmiş ve epilepsiye “mal caduque” adını vermiştir (Aktin, 1965:57–65).

Son yüzyılda epilepsi kavramı; pek çok klinisyenin gözlemlerinin birikimi ile ve nörofizyoloji, görüntüleme, genetik ilerlemelerin de katkısıyla oluşturulmuştur (Walter, 2000:75).

Günümüzde tedavi doğrudan nöbetlere yönelik olarak yapılmaktadır. Ancak nöbetler yalnızca altta yatan hastalığın bir sonucudur. Erken genetik inceleme ve tanımlama mümkün olabilirse bu durum klinisyene hem nöbet tedavisinde hem de epilepsinin önlenmesinde yol gösterici olabilir (Melodie, 2002:133–151).

Epilepsi ve nöbetlerin patogenezini anlamada ilerlemeler olmasına rağmen, insanlarda epilepsinin hücresel temeli hala aydınlatılamamıştır. Epilepsinin temel mekanizmaları üzerinde yapılan çalışmalar epileptogenez işleminde farklı mekanizmaların etkilendiğini göstermiştir. Epilepsiye neden olan çok sayıda mekanizma öne sürülmüştür (McNamara, 1999:15–22).

Epileptogenez terimi, ilk nöbet öncesinde oluşan ve epileptik beyni kendiliğinden tekrarlayıcı nöbetlere eğilimli, nöbet yoğunluğunu arttıran ve epilepsiyi tedaviye dirençli hale getiren olayları içermektedir. Başlangıçta genetik malformasyon, kafa travması, inme veya enfeksiyon gibi bir hasar oluşmakta ve daha sonra epileptogenez oluşması için bir sessiz dönem geçtikten sonra, bunu kendiliğinden tekrarlayıcı nöbetler izlemektedir (Sutula, Hagen, Pitkanen, 2003:189–195).

2.2.5.Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimi

Zihinsel engelli çocuklar özel eğitime muhtaç çocuklardır. Bu çocuklar geç ve güç öğrenmektedirler. Dikkatlerini toplama süreleri çok azdır, bazen imkansız bile olmaktadır. Akademik başarıları normal insandan geridir. Kişilik ve sosyal özelliklerinde belirgin problemler gözlenmektedir. Dil ve konuşma bozuklukları yaygındır.

Zihinsel engelliler toplum içinde yapacakları, kendilerini sosyal ve ekonomik yönden bağımsızlığa kavuşturacak birçok davranış ve beceriyi kazanabilirler. Kimseye yük olmadan yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlamada tek yol eğitimidir. Uygun eğitim ortamları onların kurtarılmasını sağlayabilmektedir.

Zihinsel engelli çocuklar için en önemli eğitim alanı, sosyal gelişimi sağlayan etkinliklerdir. Çünkü bunların uyum sorunlarının çoğunluğu sosyal gelişim alanındaki geriliklerden kaynaklanmaktadır. Geri çocukların sosyal uyum göstermelerini engelleyen birçok arzu edilmeyen davranışları vardır. Örneğin, camları kırmak, birbirlerine vurmak gibi (Çağlar, 1979:294).

Zihinsel engelli çocuklar eğitim sistemi içerisinde de birbirlerinden farklılık göstermektedir. Her çocuğun zeka düzeyi, ilgileri ve ihtiyaçları farklıdır. Zihinsel engelliler eğitim ihtiyaçlarından hareket edilerek şu şekilde sıralanabilirler.

a)Eğitilebilir Zihin Engelli Çocuklar: Gelişimleri normalden önemli bir farklılık göstermez. Kimi durumlarda okula başlayana kadar farkına varılmaz. Eğitilebilir Çocuklar temel akademik becerileri öğrenebilirler ve ileride geçimlerini sağlayacak bir iş becerisi edinebilirler.

b)Öğretilebilir Zihin Engelli Çocuklar: Engelleri okul öncesi dönemde fark edilirler. Bu çocuklar temel akademik becerilerde eğitilmez ancak günlük yaşamın gerektirdiği sosyal uyum, pratik iletişim ve öz bakım becerilerini öğrenebilirler.

c)Ağır ve Çok Ağır Derecede Zihinsel Engelli Çocuklar: Engelleri doğum anında ya da doğumu izleyen ilk günlerde fark edilebilir. Bazı basit becerileri öğrenebilirler, ancak hayatları boyunca sürekli bakım ve yardıma ihtiyaç duyarlar.

Verimli bir eğitimin gerçekleşmesi için her tür duygusal bilgidен yararlanılmalıdır. Ancak, zihinsel engelli çocukların çeşitli kanallardan aldıkları uyarımları düzenlemeleri mümkün değildir. Bu nedenle zihinsel engelli çocukların öğretiminde farklı prensiplerden hareket etmek gerekir.

Normal çocukların eğitiminde sözel iletişim çok önemlidir. Zihinsel engellilerin eğitiminde ise görsel bilgi ve hareketin yapılmamasına bizzat yardımcı olmak daha yararlı olur. Görsel bilginin verilmesinde de üzerinde durulması gereken noktalar vardır. Örneğin, belirli becerilerin kazandırılması için gösterilen faaliyetin örnek oluşturan bireyin engelli çocukla aynı yöne dönük olması gerekir. Aynı zamanda çocuğun görsel bellekleri kuvvetli olduğu için, böyle bir faaliyetin olumlu etkileri olabilir.

Etkin çalışma yöntemlerinin kazanıldığı başlangıç evresine özellikle önem verilmelidir. Bu evrede çocuğun yapacağı bu göreve kendisini hazırlaması için ne tür bir düzenlemeye girmesi gerektiği konusunda özel bilgiye gereksinim vardır. Örneğin, eğer materyal kullanması gerekiyorsa, bunları nasıl yerleştirmesi, önce hangisini alması, nasıl tutması gerektiği hakkında uyarılması gerekir. Resim

faaliyetini ele alındığında, çocuk dikkatini genellikle elinde toplayamaz. Bu nedenle, sürekli olarak “eline bak” gibi yönergeyi tekrarlamak yararlı olur.

Zihinsel engelli çocukların motive eden yenilik ve karmaşıklık dereceleri normal çocukları motive eden durumlardakinden farklıdır. Normal bir çocuk zor bir işle karşı karşıya kalırsa, denemeye devam edebilir. Çünkü düş kırıklığı ve belirsizliğe tolerans derecesi engelli çocuğa oranla daha yüksektir. Zihinsel engelli çocuk ise bu tür durumlarda hemen pes eder. Yine normal çocuk kolaylıkla çözdüğü durumlar karşısında rahatsız olamaya bilir, çünkü bu etkinliklerle ilgili kendine yeni hedefler oluşturabilir. Zihinsel engelli çocuk ise, bunu kendine bir hakaret sayar ve yine denemekten vazgeçebilir. İşte bu nedenle, görevleri, engelli çocuğun düzeyine göre ayarlamak büyük önem taşır (Bilir, 1986:60).

Zihinsel engelli çocuklarla çalışırken üstünde durulması gereken bir diğer nokta da ilgi çekmek ve uyarıcıyı sürekli değiştirmektir. Çünkü o gün için ilginç ve yeni gelen bir şey ertesi gün için çekiciliğini yitirmiş olabilir. Uyarıcıların değiştirilmeleri, dikkatin daha uzun süre yoğunlaşması için yararlı bir yöntem olarak kullanılabilir.

2.2.6. Zihinsel Engelli Çocukların Eğitiminde Uyulması Gereken Kurallar

Zihinsel engelli çocuklar homojen bir grup değildir. Özellikle zihinsel gerilik derecelerine bağlı olarak kendi içlerinde önemli bireysel farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar doğal olarak eğitim gereksinimlerine de yansımaktadır. Zihinsel engelli çocukları normallerden ayıran en belirgin özellikleri, yaşitlarına göre daha geç ve güç öğrenmeleridir. Bu nedenle, yaşitlarının hazır olduğu öğrenmelere hazır değildirler. Öğrenme hızları yavaştır. Sosyal kavramları öğrenmede güçlük çekerler. Normal çocukların kendiliğinden öğrendikleri birçok konuyu planlı, programlı bir öğretimden geçmeden öğrenemezler.

Zihinsel engelli çocukların öğrenmede gösterdiği bu farklılıklar; öğretimlerinde bazı kural ve yöntemlerin uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Bu kural ve yöntemlerin başlıcalar şu şekilde sıralanabilir (Özsoy, 1998:177).

1. **Başarılı Yaşantılar Sağlama:** Çocuğa başarabileceği görevler verilmeli, doğru yanıtlayabileceği sorular sorulmalıdır. Gerektiğinde görevi yerine getirmesine yardım edilmeli; sorularda ipucu vermek, seçenekleri azaltmak, soruyu tekrarlamak ya da açıklayarak basitleştirmek gibi yardımlarla doğru yanıtın bulunması kolaylaştırılmalıdır. Çocuk asla başarısız olduğu noktada bırakılmamalıdır. Yardımlar çocuk başarılı olana değin sürdürülmelidir. Ancak, her zaman az yardım çok yardıma yeğlenmelidir.
2. **Geri Bildirim (Feedback) Sağlama:** Çocuk verdiği yanıtın doğru olup olmadığını bilmelidir.
3. **Doğru Yanıtları Pekiştirme:** Pekiştirme zaman geçirilmeden ve açık bir biçimde yapılmalıdır. Bu çocuğa yiyecek verilmesi gibi somut ya da çocukla ilgilenilmesi gibi sosyal nitelikte olabilir.
4. **Çocuğun Yeterlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi:** Eğer öğretilecek konu çocuk için çok basitse öğrenmek için gayret göstermeyecektir. Çok zorsa, başarısız yaşantılar edinecektir. Bu nedenle çocuğa öğretilecek konuların ve verilecek görevlerin onun düzeyine uygun olması gerekmektedir. Geri zekalı çocukların gelişmelerinde çeşitli düzensizlikler, iniş ve çıkışlar sıklıkla görülmektedir. Bu nedenle çocuğun, yeterlik düzeylerinin sürekli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.
5. **Öğretilecek Konu ya da Davranışların Analizi:** Öğretilecek konular ya da davranışlar, özellikle zor ve karmaşık olanları, analiz edilerek birbirlerini izleyen alt konu ya da davranış basamaklarına ayrılmalı, daha

sonra bu basamaklardaki konu ve davranışlar sırasıyla çocuğa öğretilmelidir. Böylece bir basamak öğrenme diğerini kolaylaştıracaktır.

6. **Bilgilerin Bir Durumdan Diğerine Aktarılmasına Yardımcı Olma:** **Bunun** için aynı kavramların çeşitli durum ve ilişkiler içerisinde çocuğa öğretilmesi gerekmektedir.
7. **Öğrenilenlerin Tekrarını Sağlama:** Zihinsel Engelli çocukların öğrenmede uygun yöntemleri kullanma problemleri vardır. Bu nedenle onlara gruplama, ilişkilendirme ve tekrar gibi yöntemleri öğretmek, öğretilen bilgi ya da becerilerin zaman zaman tekrarlanması yararlı olacaktır.
8. **Öğrenmeye Güdeleme:** Pekiştirilmek ve başarılı olmak, öğrenmede bir çok duyunun devreye girmesi, öğretmenin coşkulu ve ders sürelerinin yeterli uzunlukta olması, çocukları öğrenmeye güdüler.
9. **Bir Defada Öğretilecek Kavramların Sayısını Sınırlama:** Zihinsel engelli çocuklar bir defada pek çok kavramı öğrenemezler. Bu nedenle kavramlar çocuğa tek tek öğretilmelidir. Bir kavram iyice öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir.

2.3. Zihinsel Engellilerde Görsel Sanatlar Eğitimi

Sanat eğitimi; yaşanan olumsuz koşulları olumlu hale getirme, bireylerin kendini gerçekleştirme, bireylere kişilik kazandırma, insancıl değerler aşılama, mutluluk öğelerini tatma konusunda yardımcı olabilen bir eğitim alanıdır. Bu doğrultuda bireyin eğitiminde sanat eğitiminin kullanımı toplumda mutlu ve sağlıklı bireylerin yetişmesine olanak sağlayabilmektedir.

Sanat eğitimi yalnızca; yetenekli, sanat eğitimini ya da sanatsal faaliyetleri isteyen bireyler için değil; toplumdaki tüm bireyler için gerekli olan bir eğitimidir. Toplumların kendi kültürel değerlerini koruyup yeni değişimlerle sentezleyip dünya yapısı içerisinde yer alabilmeleri sanat eğitimine önem vermeleri ve bu doğrultuda bireylerini yetiştirmeleri ile mümkündür. Sanat eğitimi bireylerin, çoklu düşünmelerine, yaratıcı olmalarına, sentez ve analiz yapabilmelerine, var olanı değerlendirip problemleri çözebilmelerine, olanakları hayal güçleri ile zorlamalarına, eleştirel ve yapıcı olmalarına ve olaylara karşı duyarlı olmalarına olanak sağlayabilmektedir. Diğer bir deyişle sanat eğitimi, bireyin keşfetmesinde yol gösterici olabilmektedir. Bu keşfetme bireyin sadece sanat alanında değil diğer alanlarda da keşfedici ve araştırmacı olmasını da kapsayabilmektedir.

Sanat eğitiminin amacı sanatsal olana ulaşmak değildir. Sanatsal olana ulaşmak sanatın amacıdır. Sanat eğitiminin amacı bireye ulaşmaktır. Bu nedenden dolayı sanat eğitimi, bireyin ihtiyacına cevap verecek nitelikte oluşturulmalıdır ve uygulanmalıdır. Bireyin ihtiyacına cevap verecek bir sanat eğitimi programının oluşturulması bireyi iyi tanımakla ve isteklerini bilmekle ilintilidir. Bireyi tanımak ve isteklerini bilmek onu ve çevresini tanımak ve bunlar hakkında bilgi edinmekle mümkündür. Bu doğrultuda bireyin ihtiyaçları ve beklentilerinin belirlenmesi ve bunları giderecek bir sanat programı ile kaynaştırılması bireyin mutluluğunu sağlayabilecektir (Salderay, 2003:32–33).

Görsel sanatlar eğitimi, genel eğitimin önemli bir parçasıdır. Ancak, sanatın bir özgünlük ve bireysel yaratıcılık olgusu olduğunu dikkate alırsak, görsel sanatlar eğitiminin kendine özgü çok özel yasalarının ve ilkelerinin varlığını da kabul etmek gerekir. Bu nedenle görsel sanatlar eğitiminin eğitim dizgesi içerisindeki yerinin çok iyi bilinmesi gerekmektedir. Görsel sanatlar eğitimi, çocuklarda yaratıcılığı geliştirdiği ve daha özgün karar verebilmelerini sağladığı için eğitimde önemli bir yer tutmaktadır.

Zihinsel engelli bireyler için görsel sanatlar eğitimi, özel gereksinimli bireyin sahip olduğu özel durumu daha iyi bit konuma getirebilmek için oluşturulmuş güzel

sanatlar (resim-iş / plastik sanatlar) içerikli etkinlikler ve çalışmalar sürecinde verilen genel isimdir.

Görsel sanatlar eğitimi zihinsel engelli bireyin; başarı ve başarı duygusunu tatması, güven ve cesaretinin artırılması, sosyal yaşama uyum sağlanması, el – göz ve el – göz – beyin koordinasyonunun sağlanması, duygusal yapısının geliştirilmesi ve düzenlenmesi, ifade gücünün geliştirilmesi, algılama yapısının arttırılması, büyük ve küçük kas becerilerinin arttırılması, yaratıcılık oluşumunun geliştirilmesi ve diğer akademik alanlardaki bilgi ve becerilerinin öğretiminin veya genellemesinin yapılabilmesi için gereklidir.

Özel eğitim sürekli ve düzenli bir koordinasyonu gerekli kılan bir alandır. Bu nedenden dolayı öğrenci hakkında farklı alanlarda eğitim almış bireyler (özel eğitim öğretmeni, fizyoterapist, psikolog, sosyal hizmet uzmanı vb.)in öğrencinin ailesinin, öğrenci ile daha önce çalışmış eğitimcilerin görüş ve önerileri ile birleştirilerek birtakım amaçlar belirlenir (Baret, 1992:116).

Belirlenen amaçlardan birbirini tamamlayan görsel sanatlar eğitimi içerikli etkinlikler dizisi oluşturulur. Görsel sanatlar, diğer sanat alanlarından farklı olarak somut değerler sunabilen bir alandır. Eğitim alanında, öğretimin yaşantıya dökülmesi, tüm duyu organlarına hitap etmesi ve tekrarın yapılması gibi öğelerin kalıcılığı artırabildiği bilinmektedir. Plastik sanatlar eğitimi de belirtilen bu öğelere hizmet etmekte, diğer alanlarla bağdaşabilmekte ve diğer sanat alanlarıyla birlikte de kullanabilmektedir.

2.3.1. Zihinsel Engelli Çocukların Eğitiminde Görsel Sanatlar Dersinin Önemi

Resim uygulamaları çocukların sürekli yüz yüze geldikleri eğlenceli bir alan olmuştur. Sanat eğitimi süreci ve sonrasında çocukların, yaşam biçimleri gelişmiş,

her dönemde ve her toplumda, farklı bakış açıları ve yaratıcı düşünceler ortaya çıkarmıştır. Sanat eğitimin temel amaçları arasında yaratıcı düşünebilen ve kendine yetebilen insan modeli hazırlamak vardır. Özel Eğitim de sanat eğitimi uygun şekilde hazırlandığında çocukların yaratıcılıklarını geliştiren büyük bir potansiyel olmaktadır. Duygularını dille ve programdaki diğer etkinliklerle ifade edemeyen çocuklar, sanat etkinlikleri ile kendilerini ifade etme imkanı oluşturarak doyuma ulaşmaktadırlar. Ayrıca çocukların sanat ürünleri onların duyguları ve düşünceleri hakkında eğitimcilere bilgiler verebilmektedir. Erken yıllarda çocukların neler düşündükleri, resimlerine bakılarak anlaşılamamaktadır. Ancak, resimler hakkında yapılan sohbetlerde bunu anlamamız mümkün olmaktadır. Çocukların sanat eğitimi sırasında makas, tutkal, boya ve fırçaları kullanması el-göz koordinasyonlarının gelişmesini, kavramlar ve problemler hakkında düşünmelerini sağlamaktadır (Eliason ve Jenkins, 1994:289).

Zeka düzeyi düşük olan bir çocuğun resmi, tam anlamıyla öngörü ve planlama eksikliğini sergilemektedir. Çocuk, çoğunlukla var olan mekana vücudun sadece bir organını sığdırabilir. Resim yaparken zeka düzeyi normal olan bir çocuğun aklına gelebilecek olan ağız, saç ve ayak gibi öğeleri ihmal eder. Zeka düzeyi düşük olan bir çocuk, biraz sonra üzerine resim çizeceği kağıdın temsil ettiği çevreyle insan figürünün nasıl bir ilişki içinde olacağını önceden düşünmeden çizmeye başlar. Böyle bir çocuk kendine göre kronolojik olarak daha küçük yaştaki çocuğa benzemez, burada fark bir derece farkı değil, tür farkıdır.

Özellikle ilkokulun ikinci devresinde zihinsel engelli çocuklar bedenlen birçok şeyi yapacak şekilde gelişmişlerdir. Değişik etkinlikleri yapmayı arzu ederler. Bu devrede el becerilerini artırmaya yönelmiş etkinliklere artan önem verilmesi gerekir. Esasen zihinsel engelli çocukların yaşamlarını kazanacakları bir iş sahibi olmaları için bu devrede bir iş ve mesleğe hazırlanmaları gerekmektedir. Önceden de belirtildiği gibi, zihinsel engelli çocuklar akademik beceriler kazanmada belirgin şekilde gerilik gösterirler. Yani hüner gerektiren veya monoton işlerde oldukça yeteneklidirler. Onların en kuvvetli oldukları bu yönde yeteneklerini geliştirmek gerekir (Yavuzer, 1997:134).

Çok sınırlı bir akademik yeteneğe sahip olan zihinsel engelli çocukları bu alanda gelişmeye zorlamak eğitimcileri her adımda başarısızlık, hüsrarla yüz yüze getirir. Fakat onları iş hayatına hazırlayan etkinlikler içinde eğitmek hem onları hem eğitimcileri başarılı kılar.

Resim etkinliği bireyin karmaşık dünyasını açıklama biçimi ve zihinsel gelişiminin bir göstergesi sayıldığından zihinsel engelli bireyler için ayrı bir öneme sahiptir. Zihinsel engelli çocukların çizdiği resimler, gördüklerinden daha fazla şeyler ifade eder. Zihinsel engelli bireylerin ve normal çocukların çizdiği resimler, çocukların gelişimlerinin, becerilerinin ve yetişkinlerle olan sorunlarının birer göstergesidir.

Zihinsel öğrenme yetersizliği olan çocuklar için resim-iş çalışmaları duygusal açıdan rahatlatıcı, hoş vakit geçirmelerini sağlayan ve değişik el becerileri kazandıran uğraşlardır. Çocukların duygu ve düşüncelerini ve olaylara karşı tepkilerini resimle ifade etmeyi, konuşarak ifade etmekten daha kolay gerçekleştirebilirler. Aynı şekilde, çocuklar yoğurma maddeleriyle, artık malzemelerle çalışarak duygusal doyum sağlayabilirler.

2.3.2. Zihinsel Engelli Çocuklara Görsel Sanatlar Öğretiminde Uyulacak İlkeler

Sanat çalışmaları, son yıllarda gerek normal gerekse zihinsel engelli çocukların eğitiminde her geçen gün daha çok önem kazanmaktadır. Çünkü sanat eğitimi tüm gelişim alanlarına önemli katkıda bulunmakta, çocukların kendilerini özgür hissettikleri, sevgi dolu, rahat bir ortam sunarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Sanat eğitimi zihinsel engelli bireyin fiziksel, zihinsel, sosyal ve dil gelişimine yön verir. Büyük-küçük kas motor koordinasyonunun gelişimi, el-göz

koordinasyonun gelişimiyle fiziksel gelişimine; kavram öğrenme, estetik ve artistik becerilerin gelişimiyle bilişsel gelişimine; paylaşma, işbirliği kurma, sözel iletişim kurma, gruba uyum sağlama gibi becerilerin gelişimiyle sosyal gelişim alanına; alıcı ve ifade edici dilin gelişip kavramların adlandırılmasına yardımcı olmasıyla dil gelişimine yarar sağlamaktadır.

Görsel sanatlar dersinde istenen sonuçlara ulaşmak için bazı ilkeleri göz ardı etmemek gerekmektedir. Özetle bu ilkelerden önemlileri şunlardır:

Zihinsel engelli çocuklara ilgilendikleri konularla betimleme olanakları verilerek resim yetenekleri geliştirilebilir. Çocuk önce ne yapmak istediği hakkında konuşturulabilir. Dil gelişimine de katkı sağlayacak bu yöntemle zihinsel engelli çocuğun sözlü gelişimi de geliştirilebilir.

Hiçbir çocuk beceriksizliğinden ve düzensizliğinden dolayı sanat eğitiminden mahrum edilmemelidir. Birçok sebepten dolayı özelli zihinsel engelli çocuklar beceriksiz ve düzensiz olup bazı araç gereçleri ziyan edebilirler. Her çocuğun kendine özgü gelişim seyri vardır. Bu seyir içinde çocuğun yapacağı basit işlerde vardır. Bu işlerin önceden belirlenmesi ve yaparak gelişmesi sağlanmalıdır. Hiçbir işi yapamıyor düşüncesiyle etkinliklerden uzak tutmak yalnız sanat alanında değil diğer gelişim alanlarında da içe ve dışa yönelmiş bir seri bozuk davranışa neden olabilir.

Görsel sanatlar etkinlikleri çocuğun devinimsel koordinasyonunun geliştirilmesi metodu olarak kullanılmalıdır. Çocuğa ellerini dikkatli ve doğru kullanması öğretilmelidir. Bunun kısa zamanda gelişmesi beklenemez bazen yıllarca sürebilir. Her olumlu gelişmede çocuk kendine güven duyması için pekiştirilmelidir.

Zihinsel engelli çocuk için kullanabileceği ve kendine alıkoyabileceği çalışmalar yapmaya teşvik edilmeli, daha iyi yapıtlar ve taslaklar yapması geliştirilebilmelidir. Çocuk iyi yapılmış işlerden gurur duyacak ve büyük bir doyunluk çıkaracaktır.

Görsel sanatlar etkinlikleri çocukta olumlu tutumların geliştirilmesinde bir araç olarak kullanılmalıdır. Görsel sanatlar çalışmalarında çocuklara işbirliği, sosyalleşme, yardımlaşma, başkaları ile bir şeyi paylaşma pratikleri ve anlayışın geliştirilmesi için birçok olanaklar hazırlanmalı ve çocuklara sunulmalıdır.

Aynı sınıfta bulunan zihinsel engel, çocukların hepsi aynı seviyede işler yapmazlar. Her çocuk farklı yeteneğe sahiptir. Bu yüzden çocuklar bireysel olarak tanınmalı, bireysel eğitim programı yapılmalıdır.

Zihinsel engelli bireyin anlayacağı dilde görsel sanatlar dersinde dikkat edecekleri temel kuralların neler olduğu anlatılmalıdır. Ders içinde kullanacakları araç gereçler uygun şekilde hazırlanmalı ve düzenlenmelidir. Yapacakları her iş basit basit seviyelere bölünmeli ve bunların sistemli olarak planlanması gerekir.

Genellikle bir etkinliğin 5 seviyeye ayrılarak öğretilmesi mümkündür. Örneğin; boyama etkinliğinde 5 uzamayı şöyle görmek mümkündür (Çağlar, 1979:431):

- a. *Boyamada kullanılacak aracın uygun şekilde tutulması.*
- b. *Rastgele boyama terimleri yaptırılması.*
- c. *Boyanan yerden haberdar olmasının sağlanması.*
- d. *Tasarlanan alan içinde kalma yeteneğinin geliştirilmesi.*
- e. *Verilen desene uygun şekilde boyama.*

Zihinsel engelli çocuğu içtenlikle kabul etmeli, sevgi ve nezaketle çocuğa yaklaşılmalıdır. Çocuk ancak böyle bir ortamda kendini rahat hissedebilmektedir.

Zihinsel engelli çocuğa yaptırılacağı iş öncelikle somut olarak gösterilmeli ve anlayacağı dilden anlatılmalıdır. Çocuğa işini tamamlayabilmesi için uygun zaman verilmelidir. Çocuğu sıkıştırmak başarıyı olumsuz etkilemektedir.

Zihinsel engelli çocuğun her başarılı işi görülmeli ve takdir edilmelidir. Bu çocuğu teşvik için tek dayanaktır. Çünkü zihinsel engelli çocuk için hemen işin bitiminde verilen ödül önemlidir. Zihinsel engelli çocuğun her zaman yanında olunmalı, ufak tefek sorunlarla karşılaştığında yardımına hazır olunmalıdır. Zihinsel engelli çocuğun bağımsızlığı geliştikçe gelişimi ile orantılı olarak takip ve kontrolü azaltmak onun kendine güven duymasında etkili olacaktır. Çocuğun çizgilerle ve renklerle kendini ifade etmesinde özgür olacağı bir ortam oluşturmak önemlidir.

2.4. Renk

2.4.1.Tanımı

Işığın cisimlere çarpmasıyla yansıyan ışınların gözümüzde oluşturduğu her bir duyuma renk denir. Rengin karakteri ışık, göz ve beyin aracılığı ile kavranır. Bu bakımdan renk, fizik biliminin bir dalı olmakla birlikte insanda uyandırdığı sayısız etkilerden ve anlam gücünden dolayı görsel sanatlarında en önemli ögesi olmuştur. Bir resme bakıldığında dikkatleri ilk çeken öge renktir. Renkler duyusal olarak öncelikle algılanırlar (Etike, 2001:19).

Güneş ışığının cam prizmada kırılması sonucu renkli ışınlar ayrılarak sırasıyla kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi, lacivert ve mor olarak kırıldığı görülür. Güneş ışığının prizmadan geçerek kırılması sonucu renkli ışınlar ayrılmasına ‘’tayf’’adı verilir. Beyaz ışık, tayfdaki tüm renklerin toplamıdır. Siyah ise ışığın yokluğudur. Tüm cisimlerin, aldıkları ışığın tümünü ya da bir bölümünü yansıtma özelliği vardır. Cisim beyaz ise, aldığı üç ana ışık rengini de yansıtır. Cisim siyah ise, aldığı üç ana ışık rengini de emiyor demektir. Böylece cisim ışıksız, karanlık kalır ve siyah olarak görülür. Örneğin; domatesin kırmızı olmasının nedeni, aldığı üç ana ışık renginden ikisini emip, kırmızı ışık ışınlarını yansıtmaktan kaynaklanmaktadır (Parramon, 1991:26).

Tayf renklerinin tümü, hem ışık renkleri içinde, hem de pigment renkleri içinde yer alır. Işık alan tüm cisimlerin rengini şu üç faktör belirler:

1- Öz (lokal) renk: Objenin kendi, asıl rengi.

2- Işığa göre değişen (tonal) renk: Işığın ve gölgenin etkisi sonucu görülen değişmiş renk.

3- Yansıma renk: Çevredeki diğer objelerden yansıyan renkler (Parramon, 1991:26).

Bu üç faktörü ise şunlar etkiler:

1-Işığın rengi: Şafak vakti ışık mavimsi beyaz renge, güneşli bir gün ortasında hafif sarıya kaçan bir beyaz renge, bulutlu bir günde grimsi, alacakaranlıkta ise turuncu bir renge bürünebilir. Yapay ışık sarı, floresan ışık pembe veya mavi olabilir. Işığın aldığı bu farklı renklerden çevremizdeki tüm cisimler etkilenir.

2-Işığın yoğunluğu: Doğal ışık, beyazdır. Tam gün ışığında cisimlerin renkleri doymuş görünürler ve öz renklerini tam ve yoğun olarak yansıtırlar. Güneş ışığı, cismin öz rengini (asıl rengini) ortaya çıkarır. Doğal ışığın azalmasıyla renklerin yoğunluğu da azalır, renkler mavileşmeye başlar.

3-Aradaki atmosfer: Ufuktaki dağlar ve uzaktaki binalar gri ve mavi tonlardan oluşmuş bir kütle gibi görünürler oysa bunların öz rengi (asıl rengi) mavi değildir. Dağlar belki yeşil, açık veya toprak rengi, binalar belki sarı, kahverengi, beyaz ya da kırmızıdır. Bunların gri-mavi renklerde görmemizin nedeni aramızda olan uzaklık ve bu boşluğu dolduran atmosferin etkisidir (Parramon, 1991:26–29).

Renk çemberinde üç ana renk ve onların karışımından oluşan üç ara (ikincil) renk yer alır.

Ana renkler: Sarı, Kırmızı, Mavi

Ana renkler: Hiçbir rengin karışımından oluşmayan, saf renklerdir.

Ara renkler: Ana renklerin birbirleriyle eşit miktarda karışımından meydana gelir.

Sarı + Kırmızı = Turuncu

Sarı + Mavi = Yeşil

Kırmızı + Mavi = Mor

Ana renklerin karışım miktarlarının değiştirilmesiyle farklı değerlerde renkler oluşur.

Nötr renkler: Siyah, beyaz ve bu iki rengin karışımından oluşan grilerdir. Türkçedeki karşılığı, “renksiz renkler”dir. Herhangi bir rengin, nötr renkler olan siyah ve beyaz ile karışımından meydana gelen değerlerine “ton” denir. Her rengin sınırsız sayıda tonu vardır (Yılmaz, 2005:32).

Rengin parlaklık derecesine “kroma” denir (Graves, 1951:329). Siyah, beyaz ve gri parlaklık derecesi düşük renkler oldukları için “akromatik”, renk çemberinde yer alan ana ve ara renkler ise parlaklık derecesi yüksek olduğu için “kromatik” renkler olarak isimlendirilirler. Nötr renkler, içine karıştırıldıkları rengin de parlaklık derecesini karıştırıldıkları oranda düşürürler.

İki ana rengin karışımından oluşan ara renk, dışarıda kalan üçüncü ana rengin kontrastı yani zıt rengidir. Buna göre kırmızı ile mavinin karışımından oluşan mor renk sarının, sarı ile mavinin karışımından oluşan yeşil renk kırmızının, sarı ile kırmızının karışımından oluşan turuncu renk ise mavinin kontrastıdır.

Zıt renkler, aynı zamanda birbirlerinin tamamlayıcısıdır. Yani zıt olmalarına karşın, şiddetle de birbirlerini çekerler. Örneğin kırmızı bir gül, yeşil çimen üzerinde iki misli kuvvetle göze çarpar (Yılmaz, 2005:32).

Çemberdeki renkler insanda uyandırdıkları psikolojik etkiye göre sıcak ve soğuk olmak üzere iki guruba ayrılır. Sıcak renkler, sarı, kırmızı ve turuncu; soğuk renkler ise mavi, yeşil ve mordur. Sıcak renkler, yakınlık ve sıcaklık etkisi yaratırlar. Güneşi günün çeşitli zamanlarında gözlemlediğimizde sarı, turuncu ve kırmızı renkleri görürüz. Bunlar, yani sıcak renkler dinamik renklerdir, uzun süre bakıldığında gözü yorarlara. Canlılık ve neşe etkisi yaratırlar. Soğuk renkler ise uzaklık ve derinlik etkisine sahiptir. Statiktirler ve dinlendirici etkileri vardır. Örneğin dinlenmek için denizin mavisini, doğanın yeşilini tercih ederiz. Uzaktaki nesneler araya giren atmosferin etkisiyle mavileşir, soğuk bir hal alırlar. Objelere soğuk renkler yükleyerek uzaklık etkisi, sıcak renkler yükleyerek yakınlık etkisi yaratılmasına “renk perspektifi” adı verilir. Sıcak ve soğuk renklerin değerleriyle oynayarak birbirlerinin grubuna kaydırılmaları mümkündür. Örneğin eşit miktardaki mavi ve sarının karışımından oluşan yeşil renk, soğuk renk grubundan olmasına karşın, karışımında bulunan sarı miktarının arttırılmasıyla sıcak bir yeşil halini alacaktır. Çünkü sarı sıcak bir renktir ve miktarının arttırılmasıyla yeşil rengi sıcağa doğru kaydıracaktır. Bunun gibi yeşilin karışımında bulunan ve soğuk renk grubundan olan mavinin miktarının arttırılmasıyla da yeşil renk soğuk bir hal alacaktır (Yılmaz, 2005:33).

2.4.2.Rengin Psikolojik Etkileri

Renklerin iletişimde kullanılması daha çok psikolojik duygularla ilgilidir. İnsanların içinde bulunduğu durumu, seçtiği renkler açığa çıkarmaktadır. Duygularıyla uygunluk göstermeyen renklerle iç içe olduğunda rahatsızlık duyulmaktadır. İnsan farkında olmadan yaşadığı dünyayı, iç dünyasını, o sıradaki duygularını renklerle anlatmaktadır.

Psikolojik etkilerine göre renkler sıcak ve soğuk olarak sınıflandırılmaktadır. Sıcak renkler, dalga boyu yüksek olan sarı, kırmızı ve turuncudan oluşmaktadır. Bunun yanı sıra dalga boyu daha düşük olan soğuk renkler ise mavi, mor ve yeşildir.

Sıcak renkler daha çabuk algılanabildikleri ve görsel düzen içinde görünebilir olduğu için bize yakın olma hissi uyandırır. Soğuk renklerin ise geriye çekilme etkisi vardır, uzaklık hissi doğurur (Uçar, 2004:23).

Sıcak renkler, izleyeni uyarır ve neğelendirir. Fiziksel gücü, enerjiyi, dinamizmi arttırır, metabolizmayı hızlandırır; fazlası ise heyecan, yorgunluk, ėiddet, saldırganlık ve yoğunlaşma gücülüğü yaratabilir. Örneğin, Amerikan otomobil kuruluğu, kırmızı renkli otomobil kullananların diğer renklerde araç kullananlara göre daha fazla kaza yaptıklarını belirlemiğtir (Becer, 1999:34).

Ayrıca, trafik iğaretlerinde örnek teğkil ettiği gibi, tehlike ve yasakların belirtilmesinde kırmızının, dikkat, uyarı amaçlı olarak sarı rengin kullanıldığı görülür. Turuncunun dığa dönüklük, giriğimcilik, sosyallik sağladığı, sarının ėeffaflık, hafiflik, serbestlik duygusu uyandırdığı da ortaya konmaktadır. Sıcak renkli cisim ve mekanların daha yakında ve büyük göründükleri bilinir. Örneğin büyük mekanların küçük görünmesi istendiğinde sıcak renkler kullanılması uygun olduğu gibi, küçük mekanların da soğuk renklerle boyanarak daha büyük algılanması sağlanabilir. Soğuk renkler ise yatığtırıcı ve dinlendiricidir; güven, huzur, üretkenlik, sorumluluk, düzen, ferahlık, barığ, özgürlük gibi duyguları ağrığtırır. Düzeni ve rahatlık duygusunu ağrığtırması nedeniyle resmi giysiler ve niformalarda mavinin tercih edilmesi, hastane odalarında, ameliyat giysilerinde parlamayı önlemesinin yanında, negatif enerjiyi alması, güven ve huzur telkin etmesi nedeniyle yeğilin kullanılması birer örnektir. Soğuk renkler ağır dozda kullanıldıklarında ise kasvetli, hatta moral bozucu, bir etki yaratabilirler; tembellik, ağırkanlılık, hayalperestlik, duygusallık uyandırabilirler. Iğığın tamamen yutulduğu ya da yansıtıldığı birer renksizlik durumu olan siyah ve beyazın ise meydana getirdiği bazı psikolojik ağrığımlar söz konusudur. Siyah, g, tutku, otorite, ciddiye, resmiyeti temsil ederken; beyazın temizlik, saflık, istikrar, teslimiyet gibi ağrığımları söz konusudur. Gelinlik ve hemėire giysilerinin beyaz olması bu masumiyet, arılık ve hijyen duygusuna dayanır.

Rengin, objelerin algılanan ağırlığı, mekanlarda geçirilen sürenin uzun ya da kısa hissedilmesi üzerinde de etkili olduğu saptanmıştır. Ağırlık etkisinin kırmızı, mavi, turuncu, yeşil, sarı gibi bir sıralamayla azaldığı belirtilmiştir. Ayrıca yapılan tahminler, sıcak renklerin hakim olduğu mekanlarda geçen zamanın gerçek sürenin üstünde olduğu, soğuk renklerle renklendirilmiş mekanda geçirilen sürenin ise gerçek sürenin altında kaldığı yönündedir (Aydınlı, 1989).

Her insana değişik duygular çağrıştıran, genellikle formlarla, biçimlerle, şekillerle hatırlanan renklerin birçok psikolojik etkileri bulunduğu bilinmektedir.

2.4.3.Sanat Eğitiminde Renk

İnsan tarafından renklerin algılanması, ışığa, ışığın cisimler tarafından yansıtılışına ve öznenin göz yardımıyla beyne iletilmesi sayesinde gerçekleşmektedir. Göz tarafından algılanan ışık, retinada sinirsel sinyallere dönüştürülüp, buradan optik sinir aracılığıyla beyne iletilmektedir. Göz, üç temel birleştirici renk olan, kırmızı, yeşil ve maviye tepki verir ve beyin, diğer renkleri bu üç rengin farklı kombinasyonları olarak algılar. Renklerin algılanışı dış koşullara bağlı olarak değişir. Aynı renk güneş ışığında ve mum ışığında farklı algılanabilmektedir. Fakat insanın görme duyusu ışığın kaynağına uyum sağlayarak, her iki koşuldakinin de aynı renk olduğunu algılamamızı sağlamaktadır. Bir rengi sıcak, soğuk, ağır, hafif, yumuşak, kuvvetli, heyecan verici, rahatlatıcı, parlak veya sakin olarak algılayabiliriz. Ancak bu tanımlama, kişinin, kültür, dil, cinsiyet, yaş, ortam veya deneyimlerinden kaynaklanmaktadır. Kısacası diyebiliriz ki herhangi bir renk, iki ayrı insanda asla aynı duyguları uyandırmayacaktır. Rengin farklı algılanmasının dışında tanımının yapılmasında da farklılıklar gözlenmektedir.

Fiziksel sistemde renk, ışığın ölçüler ve rakamlarla geniş bir şekilde incelendiği bir fiziksel olaylar topluluğudur. Fizyolojik sistemde ise renk, ışığın göz

retinası üzerinde ve sinirlerde meydana getirdiği değişimlerdir. Psikolojik sistemse ise renk, çeşitli ışık etkilerinin beyinde uyandırdığı etkilerdir.

Psikolojik sorunların tespit edilmesinde ve çocukların kendilerini ifade etmelerinde başvurulacak öge renklerdir. Çocuklar renklerle duygu ve düşüncelerini en uygun biçimde ifade ederler. Her rengin değişik varyasyonları, farklı oyunları vardır. Doğada üç ana renk vardır: kırmızı, sarı, mavi. Bunların karışımından ara renkler oluşturulur. Örneğin mavi ile sarının karışımından yeşili, kırmızı ile sarının karışımından turuncuyu, mavi ile kırmızının karışımından ise mor renk elde edilir. Birbirine uymayan zıt renklere kontrast renkler denir. Bunlar mavi ile turuncu, mor ile sarı, yeşil ile kırmızıdır. Bazı renkler ise insanlar üzerinde yarattıkları etkileri bakımından sıcak ve soğuk olmak üzere sınıflandırılır. Örneğin sıcak renkler insanlara canlılık, neşe, hareket ve rahatlık etkisi bırakabilir. Bunlar: kırmızı, turuncu ve sarı renklerdir. Soğuk renklerin ise rahatlık ve dinlendirici etkisi vardır. Bunlar: mavi, yeşil ve mor'dur (Artut, 2004:135).

Çocuk içinde bulunduğu psikolojik durum ve bunun sanat eğitimine olan etkisiyle bu renklerden kendine en yakın olanını kullanma eğilimindedir. Seçtiği rengi genellikle tüm resimlerinde kullanmak isteyebilir.

Sanatta tüm bu saydıklarımızın dışında renksiz renk olarak bilinen nötr renklerde vardır. Ana renklerin birbirine karışmasından ve doğrudan doğruya bütünleyici renklerin karışması ile tam renksizlik oluşmaktadır. Bu yöntemle elde ettiğimiz koyu siyaha yakın“nötr” bir renktir (Kalmık, 1964:17).

Sanat eğitiminde renkleri fark etmede görsel algı önemli yer tutar. Görsel algılama ışık aracılığı ile olur. Görsel algılama sırasında çevre ve bireyin psikolojik durumu bu teoriyi kişiye göre değiştirebilir (Çığa, 2001:35).

Çocuklar bazen çevresini algılamada oldukça dikkatliken, bazen psikolojik nedenlerinde etkisiyle çevresindeki hiçbir nesneye odaklanamaz. Her bireyin renklerin anlamları için kendi değerlendirmeleri vardır ve bunların çoğu kültürel ve

toplumsal etkilere, geleneklere ve hatta kişisel anlamlara bağlıdır. Rengin birçok duygusal çağrışımı olduğundan, terapistler, duygusal olarak sorun yaşamış, travmatize olmuş ya da zihinsel engelli çocukların resimlerinde renkleri kullanırken rengin herhangi bir özel anlamı ya da tanınabilir değeri olup olmadığını öğrenmek isterler. Çünkü sanatsal gelişimin ilk evrelerinde çocuklar genellikle renk seçimlerinde bilinçli değildir ve ellerine hangi boya kalemi ya da keçeli kalem gelirse onu alırlar (Malchiodi, 1998:161).

Yaşları ilerledikçe, çocuklar renk tercihlerinde daha bilinçlidir. Örneğin 4 – 6 yaş arası çocuk subjektiftir. Bu yaşlarda dahi renkleri çevrelerinde algıladıklarıyla ilişkilendirebilirler. 9 yaş ve üstünde ise çocuklar renkleri daha gerçekçi kullanma eğilimindedir, resimlerinde renkleri doğada olduğu gibi kullanmayı becerebilirler.

Her yaş ve evrede renk kullanımında çocuk, deneyimlerinin ve çevresinin etkisiyle farklılık gösterebilir. Özellikle duygular açısından resimlerde renk kullanımı üzerinde birçok tartışma olmuş ve çeşitli yorumlar ortaya çıkmıştır. Örneğin, saldırganlık öfke ve nefret “can alıcı önemde bir mesele, yakıcı sorun, yükselen duygular ve tehlike” ile tutku, sevgi ve dışavurum yansıtan kırmızının en duygusal renk olduğu düşünülmektedir. Hem büyük hem küçük çocuklarda kırmızı aynı zamanda baskın ve tercih edilen renktir. Saf sarı genellikle enerji, ışık ve olumlu hislerle ilişkilendirilirken mavi; sakinlik, depresyon, su ve gökyüzüyle ilişkilidir (Malchiodi, 1998:162).

Çocuk resimleri üzerine ilk araştırma yapanlardan Alschuler ve Hattwick (1947) büyük çocukların soğuk renkler olan mavi ve yeşilleri tercih ederken küçük çocukların kırmızı ve turuncu gibi sıcak renkleri tercih ettiklerini fark ettiler. Bu seçimdeki farklılığın, küçük çocukların doğal tepkiselliğinden ve büyük çocukların gelişmiş denetleme hissinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Gulbro-Leavitt ve Schimmel’in yaptığı bir çalışmaya göre “renk için kişisel anlamlar ve kültürel yönler vardır”. Kimi zaman çocukların renkleri kullanımı normalde beklediğimizin tersi olarak bizi şaşırtır. Örneğin yapılan bir çalışmada,

depresif olan çocukların çalışmalarında depresif olmayanlardan daha çok renk kullandığı görüldü. Bu, depresif çocukların siyah ya da tek renk kullandığı konusundaki yaygın inanışa aykırıdır. Bu sonuç muhtemelen bir tesadüftür, ancak çocukların duygusal yaşamlarını resimle anlatmasını anlamadaki karmaşıklığı ortaya koyan bir sonuçtur (Malchiodi, 1998:163).

Renk kullanımı yapılan etkinliklerden, resim faaliyetlerinden ve nesnelerin doğal durumundan etkilenererek duygu ve rengi anlamayı karmaşıklaştırır. Renk kullanımı yaşla değişen bir olgudur. Yıldan yıla çocukların insan figürlerini resmetmelerinde veya doğal objeleri çizmelerinde çok fazla değişim bulunmuştur. Tek değişmeyen yönü insanın kendini ifade etmede kullanabileceği en eğlenceli olgu olmasıdır.

2.4.4.Zihinsel Engelli Öğrencilerin Renk Seçimleri

Zihinsel engelli çocuklar hayatın başındayken zihinsel, sosyal, duygusal, psikolojik ve bedensel açıdan sağlıklı gelişebilmeleri ve yaşamları boyunca mutlu, huzurlu ve sağlıklı olabilmeleri için renkler ile olan ilişkileri çok önemlidir.

Renkler insanların, özellikle de çocukların hayatlarında önemli bir yer tutmaktadır. Renklerin anlamları herkese göre farklı bir bakış açısı izler. Kimi için kırmızı renk tutkuyu, coşkuyu simgelerken, kimi için kırmızı saldırganlığın rengidir. Renkler hayatımızda o kadar etkilidir ki çoğu zaman insanların, çocukların cinsiyetlerine göre ne renk giyeceklerini belirlemektedir. Kız çocuklarının genelde pembe rengi tercih ettikleri, erkek çocuklarının ise genellikle mavi rengi tercih ettikleri eskilerden beri kafamızda kalıplaşmıştır.

Bilinçli seçimler yapabilen normal çocuklarda bu kalıplaşma belki doğru olabilir ancak zihinsel engelli çocuklarda bu durum değişiklik göstermektedir. Çünkü zihinsel engelli çocuk rengi çoğu zaman bilinçsizce seçmekte, çoğu zamanda

etrafında bulunan başka bir bireyin desteğiyle, ya da çoğunlukta gördüğü rengi seçmektedir.

2008 yılında pilot bir uygulama olarak gerçekleştirilen zihinsel engelli öğrencilerin öncelikli renk tercihleri isimli makalede zihinsel engelli öğrencilerin en çok kırmızı rengi tercih ettikleri ortaya konulmuştur. Hastalıklarına ve engel durumlarına göre yapılan bu çalışmada zihin engelli (mental retardasyon) görülen zihinsel engelli öğrenciler en çok kırmızı rengi tercih ederlerken, down sendromu görülen zihinsel engelli öğrenciler turuncu rengi tercih etmişlerdir. Epilepsi (sara hastalığı) görülen zihinsel engelli öğrenciler en çok mavi rengi tercih ederlerken, hiperaktivite görülen zihinsel engelli öğrenciler en çok kırmızı rengi tercih etmişlerdir (Ece, Çelik, 2008:1).

Zihinsel engelli çocuklar normal çocuklar gibi renkleri hayatlarının her alanında görmekten çok hoşlanmaktadırlar. Giydikleri giysilerde, oyuncaklarında, oda renkleri belirlenirken zihinsel engelli öğrencilerin dikkatlerini çekici renkler kullanılmaktadır. Çünkü çoğu zihinsel engelli birey seçimlerini renklerin canlılığına göre yapmaktadır. Zihinsel engelli bireylerin en çok tercih ettikleri renkler sıcak renklerdir.

Zihinsel engelli bireyler büyüdükçe ve eğitim aldıkça renk seçimlerinde farklılıklar gözlenmektedir. Renkleri öğrendikleri, sevdikleri nesnelerle bütünleştirebilirler. Örneğin evin çatısının kırmızı olduğunu öğrendiyse onlar için her zaman evin çatısı kırmızıdır. Aksi bir durumla karşılaşmadığı ve eski düşüncesi değiştirilmediği sürece bu durumu kolay kolay değiştirmez. Zihinsel engelli çocuk içinde bulunduğu psikolojik durum ile renklerden kendine en yakın olanını kullanma eğilimindedir. Seçtiği rengi bütün kâğıdında, her çizdiği nesnede kullanmak isteyebilir.

Çocukların küçük yaşlarda dünyayla aralarındaki en güçlü bağ gözleridir. Hareketli ve renkli nesneler dikkatlerini çeker. Renkleri fark etmede görsel algı çok önemlidir. Zihinsel engelli çocuklar çevresindeki renkleri algılamakta zorluk

çekmektedirler. Çünkü çoğunun rahatsızlıklarından dolayı görsel algıları gelişmemiştir. Bu nedenler çevresindeki renkleri fark edemediğinden hiçbir nesneye odaklanamazlar. Odaklanamadıklarından renkleri fark etmeleri de bazen zorlaşabilmektedir.

Oysa zihinsel engelli çocuklar için renkler çok önemlidir. Zihinsel engelli bireyin seçtiği renkler onların psikolojileriyle ilgili bizlere bilgi vermektedir. Kırmızı rengi tercih eden zihinsel engelli çocuklar uyanık ve tetikte olan, saldırganlık özelliği olan kişilerdir. Turuncu rengi tercih eden zihinsel engelli çocuklar daha neşeli kişilerdir. Sarı rengi tercih eden zihinsel engelli çocuklar olumlu düşünmeye eğilimli olan, canlı kişiliklerdir. Yeşil rengi tercih eden zihinsel engelli çocuklar çevresiyle uyumlu kişilerdir. Mavi rengi tercih eden zihinsel engelli çocuklar sakin ve barışçıl kişilerdir. Mor rengi tercih eden zihinsel engelli çocuklar nevrotik duyguları olan kişilerdir. Siyah rengi tercih eden zihinsel engelli çocuklar ise hırslı, inatçı olan kişilerdir.

Renklerin anlamları zihinsel engelli çocukların renklerle olan ilişkisinde göz önünde bulundurulmalıdır. Bulundukları ortamlar düzenlenirken onların hırçın çoğu zaman saldırgan tavırlarını engelleyecek renkler seçilmelidir.

Renkler normal çocuklarda olduğu gibi zihinsel engelli çocuklarında hayatlarında bütün dış etkenler gibi önemli ve etkindir. Onlar renklere ilk başlarda tarafsız yaklaşırlar ve zaman geçtikçe anlam yüklerler. Önemli olan onların renkleri öğrenebilmeleri ve doğru anlamlandırabilmeleridir. O zaman renkler normal çocuklar ve zihinsel engelli çocuklar üzerinde hep olumlu etkiler gösterecektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evreni, çalışma grubu, çalışma grubunda aranan ön koşul özellikleri, uygulama ortamı ve süreci, uygulama materyali, verilerin toplanması, çözümü ve yorumlanması hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırma Modeli

Araştırma, genel tarama modeli esas alınarak yapılmıştır.

Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirlemektir. Genel tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örneklerin üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006:77).

Araştırmada zihinsel engelli öğrencilerin renk seçimleri hiçbir ön bilgi sunulmadan tek renk ve çok renk tercihleri herhangi bir yönlendirme yapılmadan tanımlanmaya çalışılmış, araştırmacının konu ile ilgili gözlemleri ve deneyimleri göz ardı edilmemiştir.

Ayrıca araştırmanın verilerin toplanması bölümünde de ifade edildiği gibi, öğrencilerin renk seçimleri için yarı deneysel bir çalışma da gerçekleştirilmiştir. Araştırma zihinsel engelli öğrencilere tesadüfî seçimlerin olup olmadığından emin olmak için 15'er gün arayla iki kere uygulanmıştır.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Bolu ilinde Milli Eğitime bağlı Eğitim Uygulama okulu ve özel eğitim okulunda eğitim gören öğretilebilir ve eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme; Eğitim Uygulama-İş Eğitim Merkezi ve Rehabilitasyon Merkezi'nde eğitim gören 8-24 yaş arası zihinsel engelli öğrencilerdir.

3.3. Çalışma Grubu

Bu çalışmada evreni temsil ettiği düşünülen bir çalışma grubundan yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Eğitim Uygulama-İş Eğitim Merkezi ve Rehabilitasyon Merkezi'nde eğitim gören, ailelerinden izin alınmış, verilen talimatları anlayabilen, hafif ve orta derecede zihin engelliliği görülen özel eğitim sınıflarında ve iş-teknik sınıflarındaki down sendromu, sara hastası ve zihin engelli (mental retardasyon) 8-24 yaş arası 160 zihinsel engelli öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

C i n s i y e t					
Kız		Erkek		T o p l a m	
f	%	f	%	f	%
60	37,5	100	62,5	160	100

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden kız öğrenciler 60 kişidir. Bu 60 öğrenciden 40'ında zihin engelli (mental retardasyon), 20'sinde down sendromu görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden erkek öğrenciler 100 kişidir. Bu 100 öğrenciden 75'inde zihin engeli (mental retardasyon), 16'sında down sendromu ve 9'unda epilepsi (sara hastalığı) görülmektedir.

Tablo 2: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Engel Değişkene Göre Dağılımları

Engel Özellikleri						T o p l a m	
Zihin Geriliği (MR)		Down Sendromu		Sara Hastalığı (Epilepsi)			
f	%	f	%	f	%	f	%
115	72	36	22,5	9	5,5	160	100

Tablo 1 ve 2'dede ifade edildiği gibi çalışma grubunun %37,5'ünü kız öğrenciler, %62,5'ünü erkek öğrenciler oluşturduğu, ayrıca öğrencilerin %72'sinde zihin engeli (mental retardasyon), %22,5'unda down sendromu, %5,5'unda epilepsi hastalığı görülmektedir.

3.3.1. Çalışma Grubunda Aranılan Ön Koşul Özellikler

Bu çalışmaya dahil edilen öğrencilerden bazı önkoşul becerilere sahip olmaları beklenmiştir. Çalışmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin seçiminde bazı ön koşul özellikleri göz önüne alınmıştır. Bu ön koşul özellikleri;

(1) ifade edici dil becerisine sahip olma,

(2) verilen sözel yönergeleri yerine getirme,

(3) çalışmaya istekli olma,

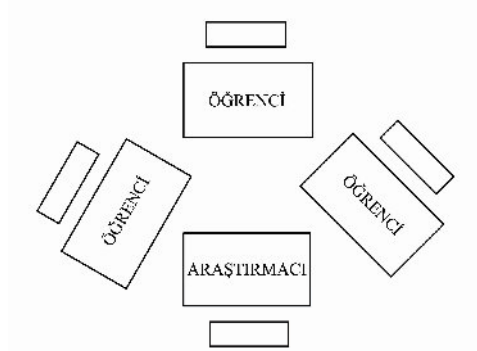
(4) araştırmada önemli olan renk seçimlerini gerçekleştirebilmesi için boyayı tutabilecek el kaslarının yeterli olmasıdır.

Çalışmayı uygulayan zihinsel engelli öğrencilerin engel durumlarıyla ilgili bilgi toplanması açısından özel eğitim sınıf öğretmenlerinin gözlemlerinden ve bilgilerinden yararlanılmıştır. Araştırma için gerekli ön koşul özelliklere sahip olan öğrencilerle ailelerinden de izin alınarak çalışma uygulanmıştır.

3.3.2. Uygulama Ortamı

Bolu ilindeki milli eğitim müdürlüğüne bağlı eğitim uygulama okulu ve iş eğitim merkezinin içinde yer alan ve okul yönetimi tarafından kullanılmasına izin verilen dersliklerde yürütülmüştür.

Araştırma zihinsel engelli öğrencilerin boylarına uygun 3 masa, 3 sandalye, 1 öğretmen masası, 1 öğretmen sandalyesi, sınıf tahtası, sınıf panosu ve bir dolaptan oluşan sınıfta yapılmıştır. Tüm uygulama süreçleri bu sınıflarda gerçekleşmiştir. Öğrenciler çalışma yapılırken birbirlerinden etkilenmemeleri için her masada bir öğrenci oturtulmuştur.



Çalışmalar bir hafta içinde okul saatlerinde öğrencilere uygulanmıştır. 15 günlük bir sürenin ardından uygulama tekrar edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için çalışmalar dijital fotoğraf makinesi ile kaydedilmiştir. Araştırmanın başlama düzeyi verileri ve izleme oturumlarına ilişkin veriler belirtilen ortamda toplanmıştır.

3.3.3. Uygulama Süreci

Uygulama sürecinin başlangıcında zihinsel engelli öğrencilere yapacakları çalışma hakkında anlayabilecekleri dilden bilgi verilmiştir. Çalışma başladığında tek seçimli renk tercihleri için daire formunun çizili olduğu A4 boyutundaki kâğıtla beraber öğrencilere 12'lik pastel boya verilmiştir. Öğrencilere içlerinden en sevdikleri tek bir rengi seçmeli söylenmiştir. Öğrenci pastel boyaların içerisinde sevdiği rengi seçtikten sonra karar değiştirip diğer renkleri alabilir düşüncesiyle önünden pastel boyalar kaldırılmıştır.

İlk çalışması bittikten sonra çoklu seçmeli renk tercihleri için kare formunun çizili olduğu A4 boyutundaki kâğıtla beraber öğrencilere 24'lük pastel boya verilmiştir. İkinci çalışmada 24'lük boyanın seçilmesinin nedeni daha çok renk tercihinin olmasıdır. Öğrencilere içlerinden en sevdikleri iki rengi seçmeleri söylenmiştir. Öğrencinin çoklu seçmeli rengi tercih edebilmeleri için tüm boyaların

önlerinde olmaları tercihlerini kolaylaştıracağından bu kez pastel boyalar alınmamıştır.

Çalışma 15 günlük bir aradan sonra aynı yol izlenerek öğrencilere tekrar uygulatılmıştır.

3.3.4.Uygulama Materyali

Zihinsel engelli öğrencilerin renk seçimlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından tek seçmeli renk tercihlerini belirlemek amacıyla geometrik şekillerden daire formu, çoklu seçmeli renk tercihlerini belirlemek amacıyla geometrik şekillerden ortadan eşit olarak ikiye ayrılmış kare formu kullanılmıştır.

Uygulama için geometrik şekillerden daire ve kare formunun seçilmesinin nedeni; seçilen geometrik formun zihinsel engelli çocuk için hiçbir biçimi, formu ve nesneyi anımsatmamasıdır.

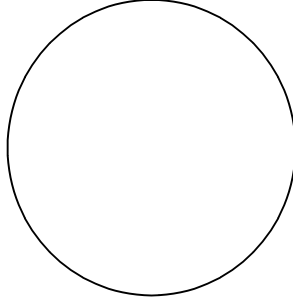
3.4.Verilerin Toplanması

Veri toplama aşamasında öğrencilerin tek ve çok seçmeli renk tercihlerinin belirlenmesinde iki farklı uygulama gerçekleştirilmiştir.

3.4.1 Tek seçmeli renk tercihlerinde uygulama basamakları.

a- Öğrencilerin tek renk seçimlerindeki tercihlerinin belirlenmesinde, birbirlerinden etkilenmemeleri için sınıf ortamında bağımsız dağılımları / oturmaları sağlanmıştır.

b- Araştırmacı tarafından hazırlanan geometrik şekil (daire) öğrencilere dağıtılmıştır.



Resim-1

c- Öğrencilere aynı marka olan 12'lik boya kalemleri (**pastel boya**) dağıtılmıştır.

d- Uygulama öncesi çocuklara renkler hakkında herhangi bir bilgi verilmedi, en sevdiği rengi seçmeleri söylenmiştır.

e- Öğrencinin tek rengi seçmesinin ardından diğer boyalar alınmıştır.



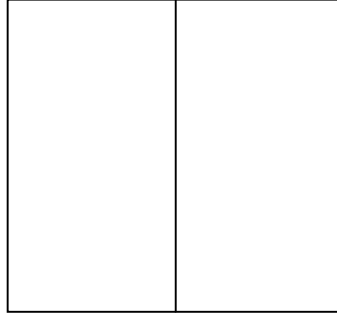
Resim-2

f- Çocuklar boyama esnasında özgür bırakılmış, hiçbir şekilde müdahale edilmemiştir.

3.4.2 Çok seçmeli renk tercihlerinde uygulama basamakları.

a- Öğrencilerin çok seçmeli renk tercihlerinin belirlenmesinde, birbirlerinden etkilenmemeleri için sınıf ortamında bağımsız dağılımları / oturmaları sağlanmıştır.

b- Araştırmacı tarafından hazırlanan geometrik şekil (kare) öğrencilere dağıtılmıştır.

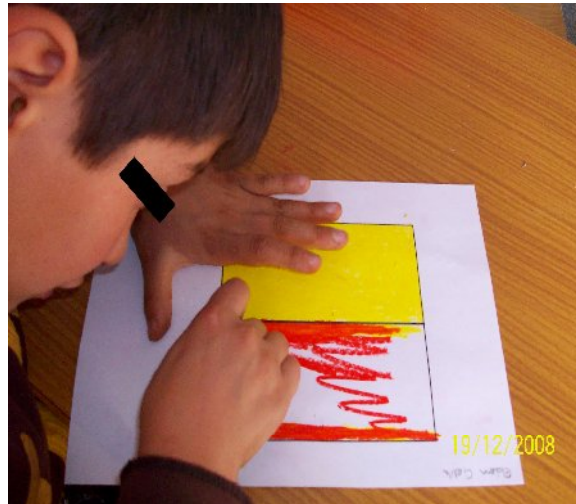


Resim-3

c- Öğrencilere aynı marka olan 24'lük boya kalemleri (**pastel boya**) dağıtılmıştır.

d- Uygulama öncesi çocuklara renkler hakkında bir bilgi verilmemiş, en sevdikleri rengi seçmeleri söylenmiştir.

e- İlk rengi seçtikten sonra ikinci rengi seçmeleri söylediğinde önlerindeki boyalardan en çok sevdikleri ikincisini seçmeleri söylenmiştir.



Resim – 4

f- Öğrencinin çok seçmeli renk tercihleri sırasında uygulama sonuçlanıncaya kadar boya kalemleri kaldırılmamıştır.

Bu çalışma yapılırken çocukların sınıf öğretmenlerinden hastalıkları, aile biçimleri ve zekâ yaşları hakkında bilgi toplanmıştır. Çalışma esnasında çocukların birbirinden etkilenmemeleri için birbirlerini görmemeleri sağlanmıştır.

Çalışma çocuklara araştırmacı tarafından birebir uygulanmıştır. Araştırmanın verileri 160 öğrencinin yaptığı 640 resim üzerinden 15 günlük arayla iki kez değerlendirilerek elde edilmiştir.

3.5.Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Özel eğitim alan öğrencilerle yapılan bu çalışma 15 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Uygulamanın iki kere yapılmasının nedeni öğrencilerin renk seçimlerinin tesadüflikten arınlık derecesini belirlemektir. Yapılan bu çalışmada geometrik biçimlerden yararlanılmıştır. Özel eğitim alan zihinsel engelli öğrencilerin bazı kavramlara takılıp kalmalarını önlemek, formları herhangi bir nesneye (ağaç, bulut, güneş vb.) benzetmelerini önlemek için geometrik biçimlerden daire ve kare formu kullanılmıştır. Seçilen geometrik form çocuklara hiçbir biçimi ve nesneyi anımsatmamaktadır.

Öğrenciler tarafından boyanan iki geometrik şekil, araştırmacı tarafından toplanarak renk kategorilerine ayrılmış, kendi içlerinde ve öğrencilerin engel durumları ile ayrılarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen bilgiler Microsoft'un Windows işletim sistemine ait Excel programı ile grafiklere dönüştürülmüş ve grafikler yorumlanmıştır.

Sonuçların grafiksel olarak yorumlanmasında daire ve kare şekliinden yararlanılmıştır. Bu şekillerin seçilmesinin nedeni renk tercihleri belirlenirken

çocuklara kare ve daire formunun şekil olarak verilmesidir. Çalışmalar grafiksel olarak yorumlanırken tek seçmeli renk tercihinde öğrencilerin kullandığı daire formu üzerinde yüzdeleri belirtilmiştir. Çoklu seçmeli renk seçimlerindeyse öğrencilerin kullandıkları kare formu üzerinde yüzdeleri belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmada, Bolu ilindeki zihinsel engelli öğrencilerin cinsiyetlerine ve engel durumlarına göre öncelikli renk tercihlerinin neler olduğunu araştırmak amaçlanmaktadır. Çalışma öğrencilere renk seçimlerinin tesadüfî olup olmadığını anlamak amacıyla 15 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Öğrencilerin ilk çalışmaları Uygulama 1, ikinci çalışmaları ise Uygulama 2 adı altında değerlendirilmiştir.

Bu bölümde öğrencilerin cinsiyetlerine - engel durumlarına göre tek ve çoklu seçmeli renk tercihlerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Öğrencilerin Tek Seçmeli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler

Tablo 3: Uygulama 1’de Öğrencilerin Tek Seçmeli Renk Tercihleri ve Tercihlerinin Cinsiyetlerine Göre Yüzdelik Dağılımları

Cinsiyet		KIRMIZI	TURUNCU	SARI	MAVİ	YEŞİL	MOR	Toplam
Kız	f	20	19	6	7	6	2	60
	%	13	12	3,5	4	3,5	1,5	37,5
Erkek	f	23	16	20	18	14	9	100
	%	14,5	10	12,5	11	9	5,5	62,5
Toplam	f	43	35	26	25	20	11	160
	%	27	22	16	15,5	12,5	7	100

Tablo 3’de görüldüğü gibi, özel eğitime muhtaç öğrencilerin tek renk seçimlerindeki tercihlerinde ilk sırayı %43 ile kırmızı renk alırken onu sırasıyla %35 ile turuncu, %26 ile sarı, %25 ile mavi ve %20 ile yeşil renklerin aldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin tek renk seçimlerinde en son %11 ile mor rengi tercih ettikleri belirlenmiştir.

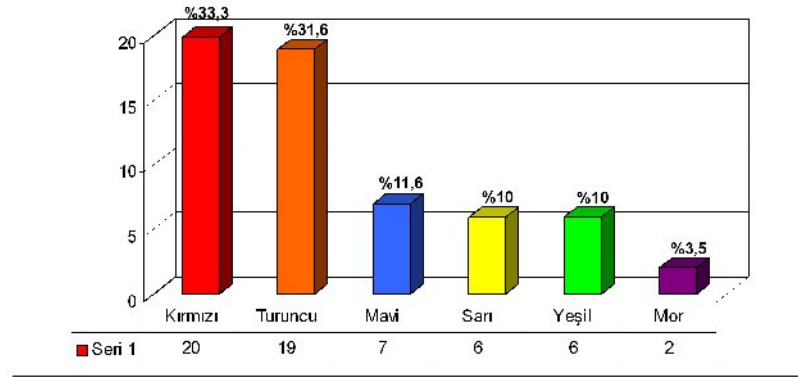
Tablo 4: Uygulama 2’de Öğrencilerin Tek Seçmeli Renk Tercihleri Ve Tercihlerinin Cinsiyetlerine Göre Yüzdelik Dağılımları

Cinsiyet		KIRMIZI	TURUNCU	SARI	MAVİ	YEŞİL	MOR	SİYAH	Toplam
Kız	f	19	18	9	2	7	5	-	60
	%	11,75	11,25	5,75	1,75	4	3	-	37,5
Erkek	f	21	17	22	17	14	3	6	100
	%	13,25	10,25	13,75	10,25	9	2	4	62,5
Toplam	f	40	35	31	19	21	8	6	160
	%	25	21,5	19,5	12	13	5	4	100

Tablo 4’de görüldüğü gibi, Uygulama 2’de özel eğitime muhtaç öğrencilerin tek renk seçimlerindeki tercihlerinde uygulama 1’deki tercihlerden farklı ama birbirine yakın sonuçlar ortaya çıkmıştır. Renk seçimlerindeki tercihlerinde ilk sırayı %25 ile kırmızı renk alırken onu sırasıyla %21,5 ile turuncu, %19,5 ile sarı, %13 ile yeşil ve %12 ile mavi ve %5 ile mor renklerin aldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin tek renk seçimlerinde en son %4 ile siyah rengi tercih ettikleri belirlenmiştir. İlk uygulamada yer almadığı halde uygulama 2’de tercih edilen renkler arasına siyah renk de dahil olmuştur.

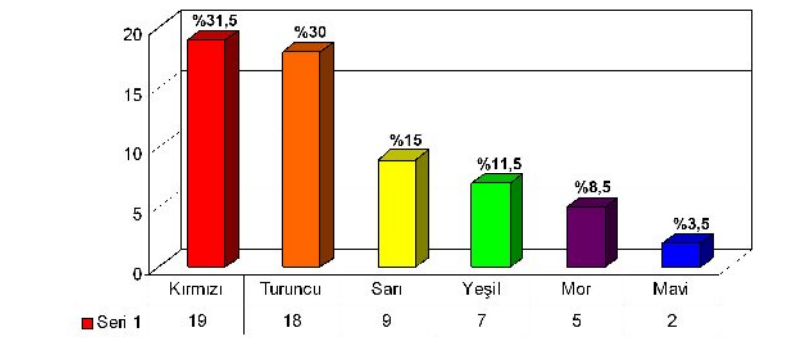
Kız Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler

Grafik 1: Uygulama 1’deki Kız Öğrencilerin Tek Seçmeli Renk Tercihleri



Kız öğrencilerin tek seçimli renk tercihlerinde uygulama 1’de kırmızı rengin %33,3’lük oranla 20 öğrencinin tercihi ile ilk sırayı aldığı, onu sıra ile turuncu, mavi, sarı, yeşil ve mor renklerin izlediği grafik 1’de görülmektedir.

Grafik 2: Uygulama 2’deki Kız Öğrencilerin Tek Seçmeli Renk Tercihleri

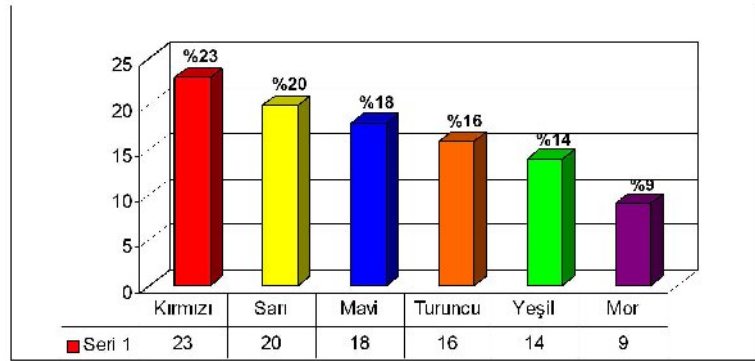


Grafik 2’de de görüldüğü gibi uygulama 2’de kız öğrencilerin tek seçimli renk tercihlerinde uygulama 1’deki sonuçlara yakın sonuçlar ortaya çıkmıştır. %31,5’lük oranla yine kırmızı renk 19 kız öğrencinin tercihi ile ilk sırayı alırken onu sıra ile turuncu, sarı, yeşil, mor ve mavi renkler izlemiştir. Mavi renk uygulama 1’deki renk seçimlerinde üçüncü sırada yer alırken uygulama 2’de son sırada yer

almaktadır. Genel olarak baktığımızda kız öğrenciler tercihlerini sıcak renklerden (kırmızı, turuncu, sarı) yana yapmıştır.

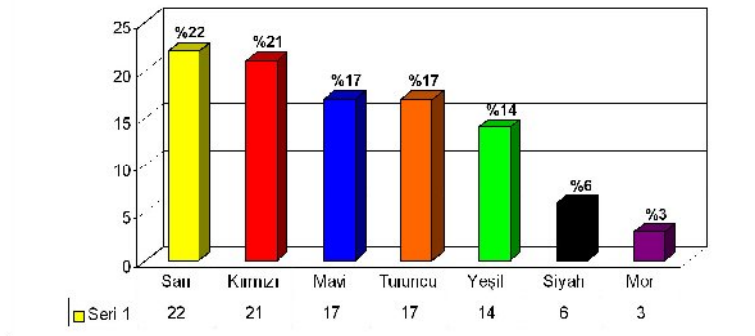
Erkek Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler

Grafik 3: Uygulama 1’deki Erkek Öğrencilerin Tek Seçmeli Renk Tercihleri



Erkek öğrencilerin tek seçimli renk tercihlerinde uygulama 1’de kırmızı rengin %23’lük oranla 23 erkek öğrencinin tercihi ile ilk sırayı aldığı, onu sıra ile turuncu, mavi, sarı, yeşil ve mor renklerin izlediği grafik 3’de görülmektedir.

Grafik 4: Uygulama 2’deki Erkek Öğrencilerin Tek Seçmeli Renk Tercihleri



Grafik 4’de de görüldüğü gibi Uygulama 2’de erkek öğrencilerin tek seçimli renk tercihlerinde Uygulama 1’deki sonuçlara yakın sonuçlar ortaya çıkmıştır. Uygulama 1’den farklı olarak ilk sırada %22’lik bir oranla 22 öğrencinin tercihi ile sarı renk ilk sırayı alırken onu sırayla kırmızı, mavi, turuncu, yeşil, siyah ve mor renkler izlemiştir. İlk uygulamadan farklı olarak uygulama 2’de zihinsel engelli öğrencilerden 6 kişi siyah rengi tercih etmişlerdir. Genel olarak baktığımızda erkek öğrencilerde kız öğrenciler gibi öncelikli renk tercihlerinde sıcak renkleri (kırmızı, turuncu, sarı) seçmektedirler.

Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler

Tablo 5: Uygulama 1’de Öğrencilerin Çok Seçmeli Renk Tercihleri ve Tercihlerinin Cinsiyetlerine Göre Yüzdelik Dağılımları

Cinsiyet		YEŞİL & TURUNCU	YEŞİL & MAVİ	KIRMIZI & YEŞİL	KIRMIZI & SARI	YEŞİL & SARI	MAVİ & TURUNCU	KIRMIZI & TURUNCU	MAVİ & SARI	KIRMIZI & MOR	TOPLAM
Kız	f	15	7	5	6	11	7	4	3	2	60
	%	9,5	4,25	3	3,75	7	4,25	2,5	2	1,25	37,5
Erkek	f	20	22	17	14	6	5	7	6	3	100
	%	12,5	14	10,5	8,75	3,75	3	4,25	3,75	2	62,5
Toplam	f	35	29	22	20	17	12	11	9	5	160
	%	22	18,25	13,5	12,5	10,75	7,25	6,75	5,75	3,25	100

Tablo 5’de görüldüğü gibi uygulama 1’de, özel eğitime muhtaç öğrencilerin çok renk (2 renk) seçimlerindeki tercihlerinde ilk sırayı % 22 ile yeşil-turuncu renk alırken onu sırasıyla %18,25 oranında yeşil-mavi, %13,5 oranında kırmızı-yeşil, %12,5 oranında kırmızı-sarı, %10,75 oranında yeşil-sarı, %7,25 oranında mavi-

turuncu, %6,75 oranında kırmızı-turuncu, %5,75 oranında mavi-sarı ve %3,25 oranında kırmızı-mor renklerin aldığı anlaşılmaktadır.

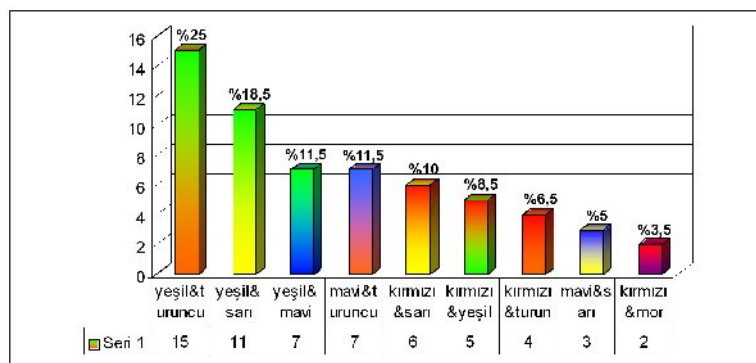
Tablo 6: Uygulama 2’de Öğrencilerin Çok Seçmeli Renk Tercihleri Ve Tercihlerinin Cinsiyetlerine Göre Yüzdelik Dağılımları

Cinsiyet		YEŞİL & MAVİ	KIRMIZI & YEŞİL	KIRMIZI & SARI	YEŞİL & TURUNCU	MAVİ & TURUNCU	YEŞİL & SARI	KIRMIZI & TURUNCU	MAVİ & SARI	YEŞİL & PEMBE	TOPLAM
Kız	f	12	10	7	5	6	6	8	4	2	60
	%	7,5	6,75	4,25	3	3,75	3,75	5	2,5	1,25	37,5
Erkek	f	20	19	8	16	-	9	7	17	4	100
	%	12,5	12	5	10	-	5,5	4,25	10,5	2,5	62,5
Toplam	f	22	29	15	21	6	15	15	21	6	160
	%	20	18,75	9,25	13	3,75	8,75	9,25	13	3,75	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi uygulama 2’de, özel eğitime muhtaç öğrencilerin çok renk (2 renk) seçimlerindeki tercihlerinde ilk sırayı %20 ile yeşil-mavi renk alırken onu sırasıyla %18,75 oranında kırmızı-yeşil, eşit oranlarda %13 ile yeşil-turuncu ve mavi-sarı, eşit oranlarda %9,25 ile kırmızı-sarı ve kırmızı-turuncu, %8,75 ile yeşil-sarı, eşit oranlarda %3,75 oranında mavi-turuncu ve yeşil-pembe renklerin aldığı anlaşılmaktadır.

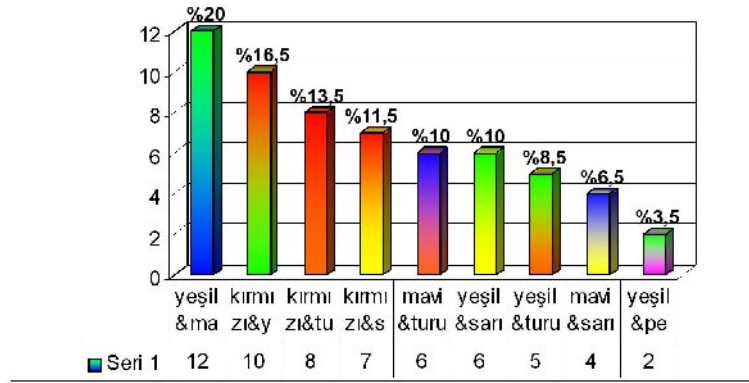
Kız Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler

Grafik 5: Uygulama 1’de Kız Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri



Kız öğrencilerin çoklu seçmeli renk tercihlerinde yeşil-turuncu renk %25’lik oranla 15 öğrencinin tercihi ile ilk sırayı alırken onu sıra ile yeşil-sarı, yeşil-mavi, mavi-turuncu, kırmızı-sarı, kırmızı- yeşil, kırmızı-turuncu, mavi-sarı ve kırmızı-mor renklerin izlediği Grafik 5’de görülmektedir.

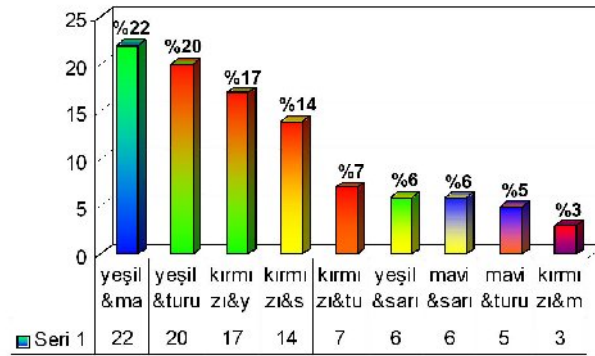
Grafik 6: Uygulama 2’de Kız Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri



Grafik 6’da da görüldüğü gibi öğrencilerin cinsiyetlerine göre çoklu seçmeli renk tercihlerinde Uygulama 1’den farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Uygulama 1’den farklı olarak ilk sırada %20’lik bir oranla 12 kız öğrencinin tercih ettiği yeşil-mavi renk ilk sırayı alırken onu sıra ile kırmızı-yeşil, kırmızı-turuncu, kırmızı-sarı, mavi-turuncu, yeşil-sarı, yeşil-turuncu, mavi-sarı ve yeşil-pembe renkleri izlemiştir. Uygulama 1’de özel eğitim alan öğrencilerin çoklu seçmeli renk tercihlerinde %3,5’luk oranla 2 kız öğrenci tarafından tercih edilen kırmızı-mor renk Uygulama 2’de tercih edilmemiş onun yerine yeşil-pembe renk yine %3,5’luk oranla 2 kız öğrenci tarafından tercih edilmiştir. Uygulama 2’de Uygulama 1’e en yakın sonuçlar mavi-turuncu ve mavi-sarı renklerde görülmüştür.

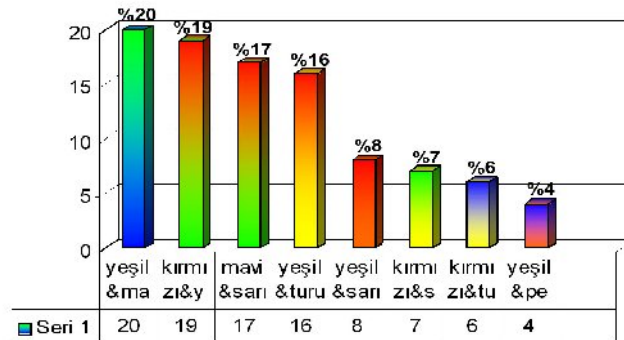
Erkek Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler

Grafik 7: Uygulama 1’de Erkek Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri



Erkek öğrencilerin çoklu seçmeli renk tercihlerinde yeşil-mavi renk %22’lik oranla 22 öğrencinin tercihi ile ilk sırayı alırken onu sıra ile yeşil-turuncu, kırmızı-yeşil, kırmızı-sarı, kırmızı-turuncu, yeşil-sarı, mavi-sarı, mavi-turuncu ve kırmızı-mor renklerin izlediği Grafik 7’de görülmektedir.

Grafik 8: Uygulama 2’de Erkek Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri

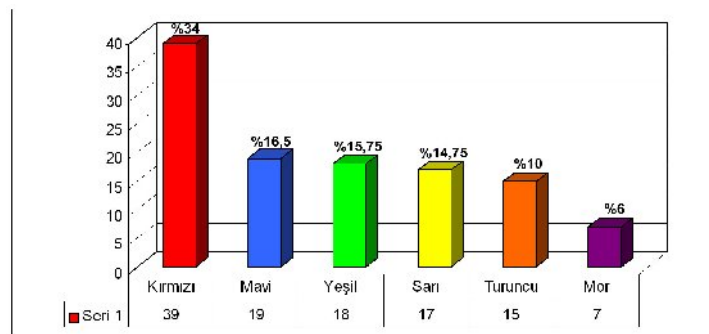


Grafik 8’de de görüldüğü gibi öğrencilerin cinsiyetlerine göre çoklu seçmeli renk tercihlerinde en çok tercih edilen renk tercihinde Uygulama 1’deki ile aynı olarak %20’lik bir oranla 20 erkek öğrenci tarafından yeşil-mavi renk ilk sırayı almıştır. Onu sırasıyla kırmızı-yeşil, mavi-sarı, yeşil-turuncu, yeşil-sarı, kırmızı-sarı, kırmızı-turuncu ve yeşil-pembe izlemiştir. Uygulama 1’de özel eğitim alan öğrencilerin çoklu seçmeli renk tercihlerinde %5’lik bir oranla 5 erkek öğrencinin seçtiği mavi-turuncu renk ve %3’lük bir oranla 3 erkek öğrencinin seçtiği kırmızı-mor Uygulama 2’de tercih edilmemiştir. Uygulama 2’de, Uygulama 1’den farklı olarak %4’lük bir oranla 4 erkek öğrencinin tercih ettiği yeşil – pembe renk tercih edilmiştir. Uygulama 2’de ve Uygulama 1’de eşit oranla seçilmiş çoklu seçmeli tek renk kırmızı-turuncu olmuştur. İki uygulamada da birbirine yakın sonuçlar gösteren renkler yeşil-mavi ve kırmızı-yeşil olmuştur.

Sekiz grafiğe de ortak olarak bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin çok seçmeli renk tercihlerinde sıcak ve soğuk renkleri karma olarak tercih ettikleri görülmektedir. Hem kızların hem de erkeklerin en çok ve az tercih ettikleri renklerde sıcak ve soğuk renkler karma olarak yer almaktadır. Tek seçimli renk tercihlerinde özel eğitim gören kız öğrencilerde, erkek öğrencilerde öncelikli renk tercihlerinde sıcak renkleri tercih etmektedirler.

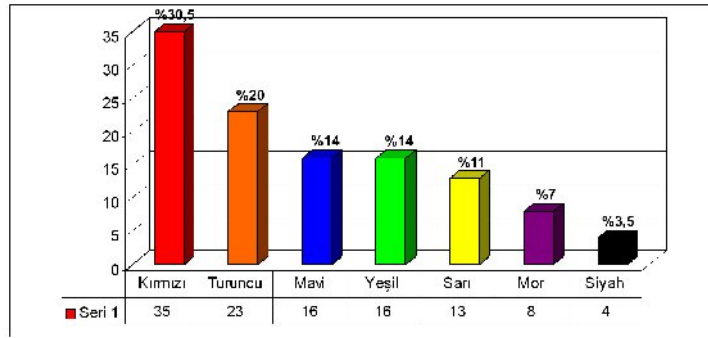
Zihin Engelli (Mental Retardasyon) Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler

Grafik 9: Uygulama 1’de Zihin Engelli (Mental Retardasyon) Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihleri



Grafik 9'a genel olarak bakıldığında, birinci uygulamada özel eğitim alan ve zihin engelli (mental retardasyon) 115 öğrencinin tek renk seçimlerindeki tercihlerinde % 34 ile kırmızı renk ilk sırayı, % 7 ile mor renk son sırayı almıştır.

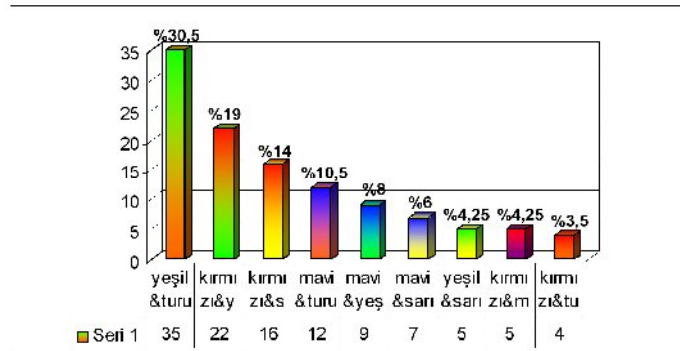
Grafik 10: Uygulama 2'de Zihin Engelli (Mental Retardasyon) Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihleri



Grafik 10'a genel olarak bakıldığında, ikinci uygulamada özel eğitim alan ve zihin engelli (mental retardasyon) 115 öğrencinin tek renk seçimlerindeki tercihlerinde % 30,5 ile kırmızı renk ilk sırayı, % 3,5 ile siyah renk son sırayı almıştır. Uygulama 1'deki gibi Uygulama 2'de de özel eğitim alan zihin engelli (mental retardasyon) öğrencilerin öncelikli renk tercihlerinde ilk tercihleri yine kırmızı renk olmuştur. Uygulama 1'den farklı olarak Uygulama 2'de özel eğitim alan ve zihin engelli (mental retardasyon) öğrencilerin renk tercihlerine siyah rengi ekledikleri görülmektedir.

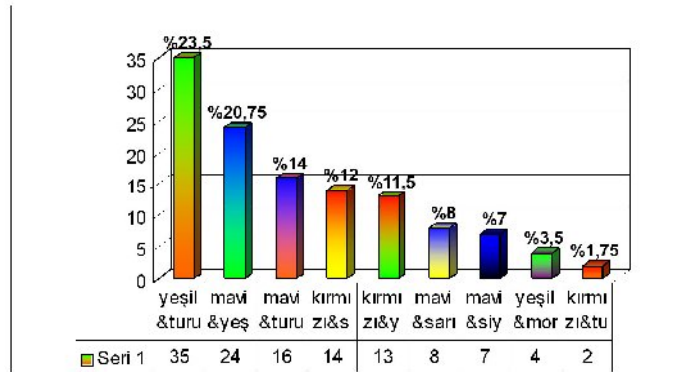
Zihin Engelli (Mental Retardasyon) Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler

Grafik 11: Uygulama 1’de Zihin Engelli (Mental Retardasyon) Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri



Grafik 11’e genel olarak bakıldığında, birinci uygulamada özel eğitim alan ve zihin engelli (mental retardasyon) 115 öğrencinin çoklu renk seçimlerindeki tercihlerinde %30,5 ile yeşil-turuncu renk ilk sırayı, %3,5 ile kırmızı-turuncu renk son sırayı almıştır.

Grafik 12: Uygulama 2’de Zihin Engelli (Mental Retardasyon) Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri

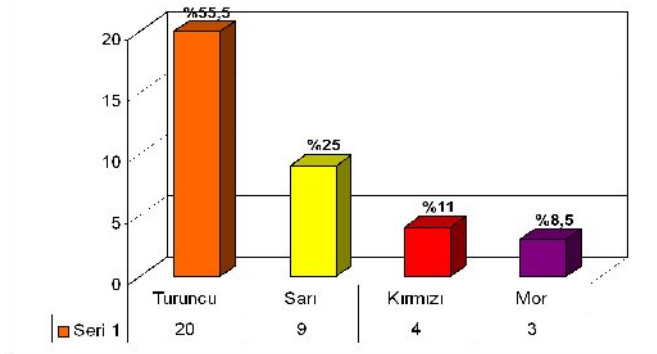


Grafik 12’ye genel olarak bakıldığında, ikinci uygulamada özel eğitim alan ve zihin engelli (mental retardasyon) 115 öğrencinin çoklu renk seçimlerindeki tercihlerinde %35 ile yeşil-turuncu renk ilk sırayı, %1,75 ile kırmızı-turuncu renk son sırayı almıştır. Uygulama 1’deki gibi Uygulama 2’de de özel eğitim alan zihin

engelli (mental retardasyon) öğrencilerin öncelikli renk tercihlerinde ilk tercihleri yine yeşil-turuncu renk olmuştur. Uygulama 1’den farklı olarak Uygulama 2’de özel eğitim alan ve zihin engelli (mental retardasyon) öğrencilerin renk tercihlerine mavi-siyah ve yeşil-mor rengi ekledikleri görülmektedir. Kırmızı-turuncu renk yine ilk uygulamadaki gibi son sırada yer almıştır.

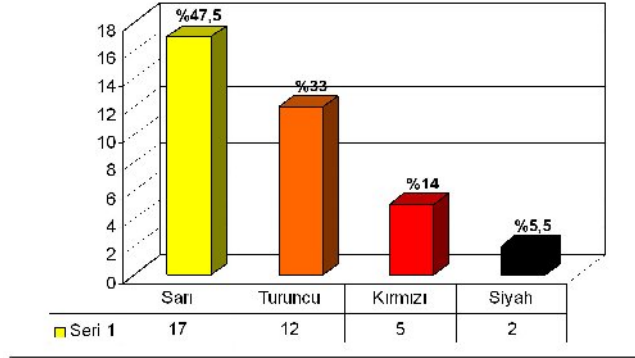
Down Sendromu Görülen Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler

Grafik 13: Uygulama 1’de Down Sendromu Görülen Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihleri



Grafik 13’e genel olarak bakıldığında, birinci uygulamada özel eğitim alan ve down sendromu görülen 36 öğrencinin tek renk seçmelerindeki tercihlerinde %55,5 ile turuncu renk ilk sırayı, %8,5 ile mor renk son sırayı almıştır.

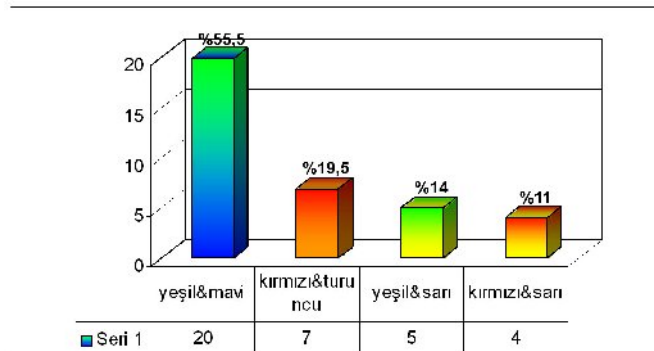
Grafik 14: Uygulama 2’de Down Sendromu Görülen Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihleri



Grafik 14’e genel olarak bakıldığında, ikinci uygulamada özel eğitim alan ve down sendromu görülen 36 öğrencinin tek renk seçimlerindeki tercihlerinde %47,5 ile sarı renk ilk sırayı, %5,5 ile siyah renk son sırayı almıştır. Uygulama 1’dekinden farklı olarak Uygulama 2’de özel eğitim alan down sendromu görülen öğrencilerin öncelikli renk tercihlerinde ilk tercihleri sarı renk olmuştur. Uygulama 1’den farklı olarak Uygulama 2’de özel eğitim alan ve down sendromu görülen öğrencilerin renk tercihlerine ilk uygulamadaki mor rengin yerine siyah rengi ekledikleri görülmektedir.

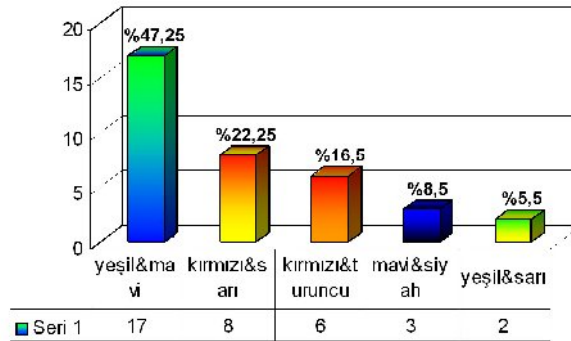
Down Sendromu Görülen Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri

Grafik 15: Uygulama 1’de Down Sendromu Görülen Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri



Grafik 15'e genel olarak bakıldığında, birinci uygulamada özel eğitim alan ve down sendromu görülen 36 öğrencinin çoklu renk seçimlerindeki tercihlerinde %55,5 ile yeşil-mavi renk ilk sırayı, %11 ile kırmızı-sarı renk son sırayı almıştır

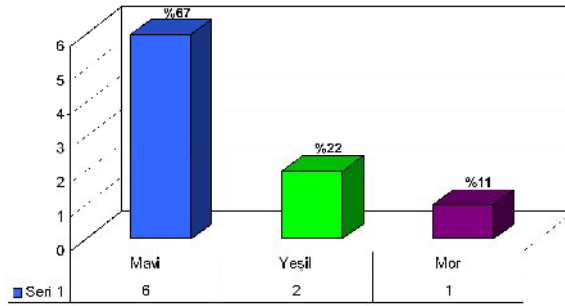
Grafik 16: Uygulama 2'de Down Sendromu Görülen Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri



Grafik 16'ya genel olarak bakıldığında, ikinci uygulamada özel eğitim alan ve down sendromu görülen 36 öğrencinin çoklu renk seçimlerindeki tercihlerinde %47,25 ile yeşil – mavi renk ilk sırayı, %5,5 ile yeşil-sarı renk son sırayı almıştır. Uygulama 1'deki gibi Uygulama 2'de özel eğitim alan down sendromu görülen öğrencilerin öncelikli renk tercihlerinde yine ilk tercihleri yeşil-mavi renk olmuştur. Uygulama 1'den farklı olarak Uygulama 2'de özel eğitim alan ve down sendromu görülen öğrencilerin renk tercihlerine ilk uygulamadakinden farklı olarak mavi-siyah rengi ekledikleri görülmektedir.

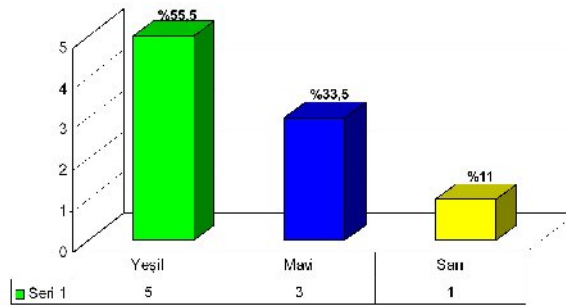
Epilepsi (Sara Hastalığı) Görülen Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler

Grafik 17: Uygulama 1’de Epilepsi (Sara Hastalığı) Görülen Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihleri



Grafik 17’ye genel olarak bakıldığında, birinci uygulamada özel eğitim alan ve epilepsi (sara hastalığı) görülen 9 öğrencinin tek renk seçimlerindeki tercihlerinde %67 ile mavi renk ilk sırayı, %11 ile mor renk son sırayı almıştır.

Grafik 18: Uygulama 2’de Epilepsi (Sara Hastalığı) Görülen Öğrencilerin Tek Seçimli Renk Tercihleri

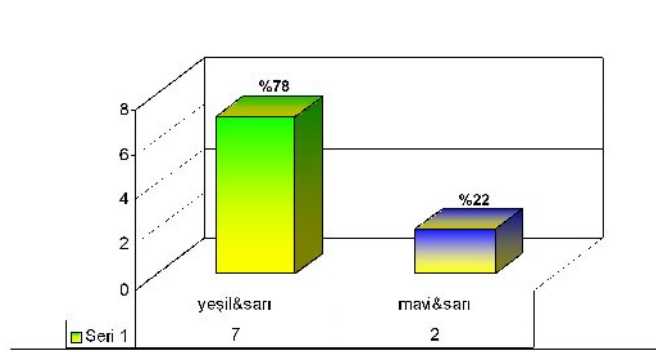


Grafik 18’e genel olarak bakıldığında, ikinci uygulamada özel eğitim alan ve epilepsi (sara hastalığı) görülen 9 öğrencinin tek renk seçimlerindeki tercihlerinde %55,5 ile yeşil renk ilk sırayı, %11 ile sarı renk son sırayı almıştır. Uygulama 1’dekinden farklı olarak Uygulama 2’de özel eğitim alan epilepsi (sara hastalığı)

görülen öğrencilerin öncelikli renk tercihlerinde ilk tercihleri yeşil renk olmuştur. Uygulama 1’den farklı olarak Uygulama 2’de özel eğitim alan ve epilepsi (sara hastalığı) görülen öğrencilerin renk tercihlerine ilk uygulamadaki mor rengin yerine sarı rengi ekledikleri görülmektedir.

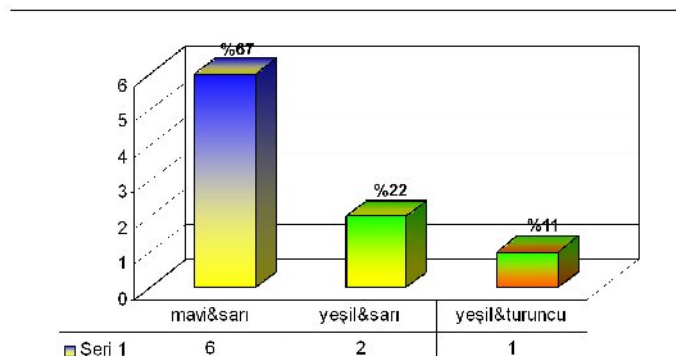
Epilepsi (Sara Hastalığı) Görülen Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihlerine İlişkin Bilgiler

Grafik 19: Uygulama 1’de Epilepsi (Sara Hastalığı) Görülen Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri



Grafik 19’a genel olarak bakıldığında, birinci uygulamada özel eğitim alan ve epilepsi (sara hastalığı) görülen 9 öğrencinin çoklu renk seçmelerindeki tercihlerinde %78 ile yeşil-sarı renk ilk sırayı, %22 ile mavi-sarı renk son sırayı almıştır.

Grafik 20: Uygulama 2’de Epilepsi (Sara Hastalığı) Görülen Öğrencilerin Çoklu Seçmeli Renk Tercihleri



Grafik 20'ye genel olarak bakıldığında, ikinci uygulamada özel eğitim alan ve epilepsi (sara hastalığı) görülen 9 öğrencinin çoklu renk seçimlerindeki tercihlerinde %67 ile mavi-sarı renk ilk sırayı, %11 ile yeşil-turuncu renk son sırayı almıştır. Uygulama 1'dekinden farklı olarak Uygulama 2'de özel eğitim alan epilepsi (sara hastalığı) görülen öğrencilerin öncelikli çoklu renk tercihlerinde ilk tercihleri mavi-sarı renk olmuştur. Uygulama 1'den farklı olarak Uygulama 2'de özel eğitim alan ve epilepsi (sara hastalığı) görülen öğrenciler renk tercihlerine yeşil-turuncu rengi eklemişlerdir.

Öğrencilerin Tek Seçmeli Renk Tercihlerinin Engel Durumlarına Göre Yüzdelik Dağılımları

Tablo 7: Uygulama 1'deki Öğrencilerin Tek Seçmeli Renk Tercihlerinin Engel Durumlarına Göre Yüzdelik Dağılımları

	SICAK RENKLER			SOĞUK RENKLER			
ENGEL DURUMLARI	KIRMIZI	TURUNCU	SARI	MAVİ	YEŞİL	MOR	TOPLAM
ZİHİN ENGELLİ(MR)	%33	%13	%14	%19	%15	%6	%100
DOWN SENDROMU	%11	%55,5	%25	—	—	%8,5	%100
EPILEPSİ (sara hastalığı)	—	—	—	%67	%22	%11	%100

Tablo 6'ya bakıldığında öğrencilerin tek seçimli renk tercihlerinde sıcak renklerin (kırmızı, turuncu, sarı), soğuk renklere (mavi, yeşil, mor) göre daha çok yer aldığı görülmektedir. Ayrıca yine tablodan öğrencilerin engel durumları ile renk tercihlerine bakıldığında yine sıcak renkleri tercih ettikleri, zihin engelli (mr) ve down sendromu bulunan öğrencilerin turuncu rengi seçtikleri; epilepsi rahatsızlığı bulunan öğrencilerin ise soğuk renklerden mavi'yi tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 8: Uygulama 2’deki Öğrencilerin Tek Seçmeli Renk Tercihlerinin Engel Durumlarına Göre Yüzdelik Dağılımları

	SICAK RENKLER			SOĞUK RENKLER			NÖTR RENKLER	
ENGEL DURUMLARI	KIRMIZI	TURUNCU	SARI	MAVİ	YEŞİL	MOR	SİYAH	TOPLAM
ZİHİN ENGELLİ(MR)	%34	%20	%11,5	%14,75	%13,25	%7	%3,5	%100
DOWN SENDROMU	%5	%27,25	%47,25	—	—	%8,5	%7	%100
EPILEPSİ (sara hastalığı)	—	—	—	%33,5	%55,5	—	%11	%100

Tablo 7’ye bakıldığında Uygulama 1’deki sonuçlar gibi öğrencilerin tek seçimli renk tercihlerinde sıcak renklerin (kırmızı, turuncu, sarı), soğuk renklere (mavi, yeşil, mor) göre daha çok yer aldığı görülmektedir. Uygulama 1’den farklı olarak Uygulama 2’de öğrencilerin nötr renklerden siyah rengi de tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca yine tablodan öğrencilerin engel durumları ile renk tercihlerine bakıldığında yine sıcak renkleri tercih ettikleri, zihin engeli (mr) ve down sendromu bulunan öğrencilerin sarı rengi seçtikleri; epilepsi rahatsızlığı bulunan öğrencilerin ise soğuk renklerden yeşil’i tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Zihinsel engelli öğrencilerin eğitimlerinde ve yaşantılarının sağlıklı yaşatılarının yaşadığı normal sürece yaklaştırılmasında önemli bir yere sahip olan renklerin kullanımında bilimsel kanıtlara dayalı tercihler yapılması gerekmekle birlikte literatürde bu konuyla ilgili yeterince yayın bulunmamaktadır. Çalışmada zihinsel engelli öğrencilerin zihinsel geriliğe neden olan engellerine ve cinsiyetlerine göre renk tercihleri tespit edilmiş, bu tercihlerin tesadüf olup olmadığı ve zamansal olarak değişime uğrayıp uğramadığı yönünden uygulama 15 gün arayla tekrarlanmıştır. Çalışmanın sonucunda zihinsel engelli öğrencilerde sıcak renklerin soğuk renklere göre daha çok tercih edildiği tespit edilmiş olup bu sonucun daha önce A. Serkan Ece ve Asude Çelik'in 25 öğrenciyle yaptıkları pilot uygulama sonucunda elde ettikleri verilerle uyumlu olduğu görülmüştür (Ece, Çelik, 2008:1) Ece ve Çelik'in çalışmalarında bu çalışma ile benzer olarak öğretilebilir zihinsel öğrencilerden öğrenme bozukluğu ve hiperaktivite-dikkat bozukluğu özellikleri gösteren öğrencilerin en çok kırmızı rengi, down sendromu bulunan öğrencilerin en çok turuncu rengi, epilepsi (sara hastalığı) bulunan öğrencilerin ise soğuk renklerden maviyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlarla yapılan bu araştırma birbiriyle paralellik göstermektedir. Yapılan bu çalışmada da zihin engeli görülen öğrenciler uygulama 1 ve uygulama 2'de en çok kırmızı rengi, down sendromu görülen öğrenciler uygulama 1'de en çok turuncu rengi, uygulama 2'de en çok sarı rengi, epilepsi (sara hastalığı) görülen öğrenciler uygulama 1'de en çok mavi rengi, uygulama 2'de en çok yeşil rengi tercih etmişlerdir.

Çığa (2001)'nin araştırmasına göre, beş-on bir yaş arası sağlıklı kız çocukların giysi türlerinin renk tercihini çok etkilemediği, sarı, kırmızı, pembe ve mavinin tüm giysi türleri içinde en çok tercih edilen renkler olduğu görülmektedir.

Yapılan bu çalışmada renk tercihleri incelenen gruptaki deneklerin yaşları 8–24 arasında olup ortalama yaş Çığa'nın çalışmasında incelediği grubun yaş ortalamasından biraz daha yüksek olmakla birlikte, değerlendirme yapılan zihinsel engelli grubun renk seçimlerinin Çığa'nın çalışmasındaki zihinsel açıdan sağlıklı çocukların renk tercihleriyle paralellik gösterdiği saptanmıştır. Her iki çalışmada da renk seçiminde sıcak renkler ilk sıraları almaktadır. Aslında bu iki çalışma arasında farklı yaş gruplarındaki çocukların zihin engelli olsa dahi benzer renkleri tercih etmesi durumu Alschuler ve Hattwick'in yaptıkları ve çocuk resimleri üzerine ilk çalışmalar olarak literatüre geçen çalışmalarında buldukları sonuçlarla bir anlamda tezat oluşturduğu düşünülebilir. Çünkü Alschuler ve Hattwick büyük çocukların soğuk renkler olan mavi ve yeşili tercih etmesine rağmen küçük çocukların kırmızı ve turuncu gibi sıcak renkleri tercih ettiklerini ileri sürmüşler ve Malchiodi'nin de belirttiği gibi bu seçimdeki farklılığın küçük çocukların doğal tepkiselliğinden ve büyük çocukların gelişmiş denetleme hissinden kaynaklandığını ileri sürülmüştür. Ancak bu sonuçlar aslında bu çalışmadaki zihinsel yönden yaşlılarından geride olan sağlıklı ama daha küçük yaş grubundaki deneklerin neden aynı renkleri seçtikleri konusunu da aydınlatmaktadır. Buradan yola çıkarak doğum tarihi itibarıyla daha büyük yaşta olmalarına rağmen zihin engelli çocukların, mental yönden sağlıklı ancak daha küçük yaştaki çocuklarla aynı renkleri seçme eğiliminde olduklarını düşündürmektedir (Malchiodi,1998:162).

Golomb 1990 yılında yaptığı bir çalışmada aile ve insan figürleriyle resim yaparken beş yaşındaki çocukların genellikle tek renk kullandıklarını ancak bahçe yapmaları istendiğinde daha sıklıkla çok renk kullandıklarını, çizgi, biçim gibi ayrıntılar daha önem kazanınca renk kullanımının ikinci plana atılıyormuş gibi olduğunu rengin konu için önemliyse bu yaş grubunda renklerin daha sıklıkla kullanıldığını ileri sürmüştür (Golomb, 1990:14).

Ancak renk kullanımı yıldan yıla değişir ve Golomb yıldan yıla çocukların insan figürü ve bahçe çizimlerinde daha çok değişim bulmuştur. Genel olarak çocuklar resimlerinde daha fazla ayrıntı katmak istediklerinde tek rengi tercih ederler. Bazı belirgin objeleri çizerken (ağaç, çimen, bulut) çocuk var olan rengi

değiřtirmenin uygun olmadıđını dūřūnūr ve her resminde aynı rengi kullanır. Çocuklar moda renklerden de etkilenirler. Örneđin normal kız çocukları Barbie bebeklerden etkilendiklerinden resimlerinde genellikle kızları pembe renkle resmederler. Bu durumda renk önemini yitirir. Bu sebeplerden dolayı çalışmada zihinsel engelli çocuđa hiçbir nesneyi çağırıştırmayacađı dūřūnūlen geometrik şekillerden daire ve kare formu kullanılmıştır.

Duygular açısından resimlerde renk kullanımının anlamı üzerine çok sayıda tartışma olmuştur ama bu bilgi daha ziyade anekdotlara ve izlenimlere dayanır. Örneđin Furth’a göre saldırganlık, öfke ve nefret, “can alıcı önemde bir mesele, yakıcı bir sorun, yükselen duygular ve tehlike” ile tutku, sevgi ve dışavurum yansıtan kırmızının en duygusal renk olduğu dūřūnūlmektedir. Hem büyük hem küçük çocuklarda kırmızı aynı zamanda baskın ve tercih edilen renktir (Furth, 1998:63). Furth’ın çalışmasına paralel olarak yapılan bu araştırmada da en baskın renk kırmızı renk olmuştur.

BÖLÜM –VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ

Araştırmanın önemi kısmında da ifade edildiği gibi, yapılan çalışmanın zihinsel öğrencilerin renk seçimleri ile ilgili yapılmış pilot çalışma olmasından dolayı araştırma sonuçları, kuramsal temeller, literatür ve normal öğrenciler ve renk seçimlerindeki elde edilen diğer araştırma sonuçları ile paralellik kurularak yorumlanmıştır.

Özel eğitime muhtaç zihinsel engelli öğrencilerin birinci uygulamada tek renk seçiminde ilk sırayı kırmızı renk alırken, onu sırayla turuncu, sarı, mavi, yeşil ve mor renkler izlemiştir. Özel eğitime muhtaç zihinsel engelli öğrencilerin ikinci uygulamada tek renk seçiminde ilk sırayı yine kırmızı renk alırken, onu sırayla turuncu, sarı, yeşil, mavi ve mor renkler izlemiştir. Bu sonuca göre zihinsel engelli öğrencilerde zamansal olarak değişkenlik arz etmeyen ve dolayısıyla tesadüfi olmadığı düşünülen sıcak renklere eğilim olduğu ileri sürülebilir. Dolayısıyla bu öğrencilerin eğitimlerinde ve gündelik yaşantılarının kolaylaştırılıp mümkün olduğunca zihinsel açıdan sağlıklı yaşitlarına yakın şartlarda devam ettirilebilmesinde sıcak renklerden faydalanılabileceği düşünülebilir. Örneğin zihinsel engelli öğrenciler için hazırlanan alfabelerde, rakamların ve kavramların, temizlik ve hijyen kurallarının ve toplumsal uyum becerilerinin ve diğer pek çok farklı yönergelerin öğretilmesinde sıcak renklerin kullanılabileceği sonucuna varılabilir.

Birinci Uygulamada öğrencilerin cinsiyetlerine göre renk tercihlerinde ise, kırmızı rengin kız öğrencilerin tercihinde ilk sırayı aldığı belirlenirken onu sırayla turuncu, mavi, sarı, yeşil ve mor rengin izlediği saptanmıştır. Erkek öğrencilerin renk tercihlerinde yine kırmızı renk ilk sırayı alırken, onu sırayla sarı, mavi, turuncu, yeşil ve mor renkler izlemiştir. İkinci uygulamada öğrencilerin cinsiyetlerine göre renk tercihlerinde ise, birinci uygulamadaki gibi yine kırmızı rengin kız öğrencilerin tercihinde ilk sırayı aldıkları belirlenirken onu sırayla turuncu, sarı, yeşil, mor ve mavi rengin izlediği saptanmıştır. Erkek öğrencilerin renk tercihlerinde birinci uygulamadan farklı olarak ilk sırada sarı rengi seçtikleri saptanmıştır. Onu sırasıyla kırmızı, mavi, turuncu, yeşil ve mor renkler izlemiştir.

Elde edilen verilere genel olarak bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin en çok tercih ettikleri (kırmızı: sıcak renk) ve en az tercih ettikleri (mor: soğuk renk) renklerin ortak olması dikkat çekicidir. Buradan yola çıkarak zihinsel engelli öğrencilere pozitif bilimlerin öğretilmesinde, toplumsal uyum becerilerinin kazandırılmasında ve hatta gündelik yaşantılarında kullanacakları özel eşyalarının seçiminde cinsiyete göre düzenleme yapmaksızın sıcak renklere ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Özel eğitime muhtaç zihinsel engelli öğrencilerin birinci uygulamada çoklu seçmeli renk tercihlerinde ilk sırayı yeşil-turuncu renkler alırken onu sırasıyla yeşil-mavi, kırmızı-yeşil, kırmızı-sarı, yeşil-sarı, mavi-turuncu, kırmızı-turuncu, mavi-sarı ve kırmızı -mor renklerin aldığı tespit edilmiştir. Özel eğitime muhtaç zihinsel engelli öğrencilerin ikinci uygulamada çoklu seçmeli renk tercihlerinde ilk sırayı yeşil-mavi renkler alırken onu sırasıyla kırmızı-yeşil, eşit oranda yeşil-turuncu ve mavi-sarı, eşit oranda kırmızı-sarı, kırmızı-turuncu, eşit oranda mavi-turuncu, yeşil-pembe renklerin aldığı tespit edilmiştir. Zihinsel engelli öğrencilerin tek renk seçimli renk tercihlerinden kısa bir süre sonra aynı tercihi iki renk için yapmaları istendiğinde ilk tercihlerinde seçtikleri sıcak renkleri tekrar seçmeyip genel olarak soğuk renklere yöneldikleri gözlemlenmiştir. Bu ilginç sonucu zihinsel engelli öğrencilerin sıcak renklere çabuk sıkıldıkları şeklinde yorumlamak mümkündür. Dolayısıyla zihinsel engelli öğrencilerin eğitiminde yukarıda bahsi geçen gündelik

uygulamalarda renklerin kullanımına yönelik standartlar oluşturulurken renklerin bu öğrenciler üzerindeki zamansal etiklerini de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Ancak elde edilen bu sonuçlar zihinsel engelliliğe yol açan engellerine göre özelleştirildiği zaman farklı sonuçlar elde edilebilmektedir. Örneğin epilepsi (sara hastalığı) bulunan öğrenciler diğer engel durumlarına bağlı zihinsel engelliliği bulunan öğrencilerden farklı olarak tek renk seçimlerinde sıcak renk tercih etmemiş, maviye ve yeşile yönelmiş, çoklu seçmeli renk tercihlerinde de sıcak rengi tercih etmemiş yeşil-sarıya ve mavi-sarıya yönelmişlerdir. Bu sonuç epilepsiyle birlikte zihin engeli olan çocuklarda zeka geriliğinin diğer engel durumlarına bağlı zihinsel engelliliği olan öğrencilerden daha hafif zihinsel gerilikleri olmasından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla zihinsel engelli çocuklarda renklerin kullanımı konusunda öğrencinin zihinsel engelinin sebebi ve ciddiyeti de göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmanın genel sonucu olarak, öğrencilerin tek seçimli renk tercihlerinde sıcak renklerin (kırmızı, turuncu, sarı), soğuk renklere (mavi, yeşil, mor) göre daha çok tercih edildiği, yine öğrencilerin engel durumları ile renk tercihlerine bakıldığında yine sıcak renkleri tercih ettikleri, zihin engeli görülen öğrenciler en çok kırmızı rengi; down sendromu bulunan öğrencilerin turuncu rengi seçtikleri; epilepsi rahatsızlığı bulunan öğrencilerin ise soğuk renklere mavi'yi tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Zihinsel engelli öğrencilerin renk tercihlerini öğrenmek için iki farklı uygulama yapılmış ve uygulama 1 ile uygulama 2 arasında birbirine benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamaya yönelik öneriler şunlardır.

ÖNERİLER

Araştırmanın planlamadan sonuçlandırılmasına kadar geçen süre içinde karşılaşılan sorunlar ve ilgili literatür incelemeleri göz önüne alındığında konuya ilişkin ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik şu öneriler getirilebilir;

1. Araştırmacılara, benzer bir çalışmanın iki farklı çalışma grubuyla (normal çocuklar ve zihinsel engelli çocuklar) yaparak daha genel sonuçlar üzerinde çalışmaları,
2. Tüm özel ve genel okul idarecilerine; özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerine ait sınıf (derslik), çalışma odası, kütüphane, spor alanları ve sosyal tesisler gibi alanları, onların tercih ettikleri renklerde boyamaları,
3. Talim terbiye kurulu yetkililerine, özel eğitim öğrencilerine ait kitap, dergi, çalışma defterleri vb. materyalleri yine yapılan araştırmalar sonucu, bu öğrencilere ait renk tercihlerini dikkate alarak yayınlamaları,
4. Araştırmacılara, zihinsel engelli öğrencilerin engel durumları/IQ düzeyleri ile renk seçimleri arasındaki ilişkileri daha kapsamlı olarak ortaya koyacakları deneysel çalışmalar içerisinde olmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

AAMR/American Association on Mental Retardation Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports. (9th Edition) Washington, DC 2002.

Akçakın, M., “**Zeka Gerilikleri, Ruh Sağlığı ve Bozuklukları**” Ankara. Nuro! Matbaacılık.1988.

Alschuler R., Hattwick L.A., Painting and personality: A study of young children. Chicago: University of Chicago Pres. 1947.

Aktin, E., Epilepsinin Tarihçesi. Nöropsikiatri Arşivi, 6 (2): 1965, ss.57–65.

Artut, K., “**Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**”.Anı Yayıncılık, Ankara. 2004, ss.134.

Aydınlı, S., Temel Tasarım Ders Notları, İTÜ Mimarlık Fak., 1989.

Baltacıoğlu, İ.H., “Resim ve Terbiye”. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi. 1932, ss.24.

Baret, T., Art Education, **Criticizing Art With Children**, The Ohio State University, National Art Education Association, USA 1992.

Based on estimates by National Institute of Child Health & Human Development **"Down syndrome rates"**. Archived from [the original](#) on 2006-09-01.

Becer, E., İletişim ve Grafik Tasarım, Ankara, Dost Yayıncılık, 1999. ss.34.

Bilir, Ş., Özürlü Çocuklar ve Eğitimi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, 1986.

Çağlar, D., “**Geri Zekalı Çocuklar ve Eğitimi**”, Ankara, Ankara Üniversitesi Yayınları, 1979.

Cirhinlioğlu, F., “**Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi**”, Ankara, Nobel Yayınları, 2001.

Çellek, T., “Temel Sanat Eğitimi/Giriş”, 2003.

<http://www.tulaycellek.com/tulay/vazdir.asp?id=242>.

Çığa, M., “Beş-Onbir Yaş Arası Kız ve Erkek Çocuklarının Giysi Türlerine Göre Renk Tercihleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Giyim Endüstrisi ve Giyim Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara, 2001.

Çiftçi, H.D., “Zihinsel Engelli Çocuklara Renk Kavramını Kazandırmada Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Bireysel ve Grup Eğitimindeki Etkisinin Karşılaştırılması”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara, 2007.

Dikici, A., “**Sanat Eğitiminde Yaratıcılık**”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:149, Ocak-Şubat-Mart, Ankara, 2001.

Ece, S.A, Çelik, A., Öğretilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Renk Seçimleri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 2008.

<http://www.insanbilimleri.com>.

Eliaison, C., Jenkins, L., “**A Practical Guide to Early Childhood Curriculum**”. Merril, an Imprint of Macmillan College Publishing Company, U.S.A. 1994. ss. 289–294.

Enç, M., Çağlar, D., Özsoy, Y. “**Özel Eğitime Giriş**”, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:95, Ankara. 1998.

Erbay, M., “Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi”, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. 1997.

Erzen, J.N., “**Çağdaş Avrupa’da Sanat Eğitimi**” Orta Öğretim Kurumlarında Resim – İş Öğretimi ve Sorunları. Ankara, Ted Yayıncılık. 1990.

Etike, S., Kız Liseleri İçin Desen. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. 2001. ss.19.

Gençaydın, Z., “**Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları**”, Ankara, Şafak Matbaası. 1990. ss.44.

Graves, M., The Art of Colour And Design. Newyork, Toronto, London. McGraw-Hill Book Company, Inc. 1951.ss.329.

Grenfell, J.K., “**The Art in Children’s Drawing in Art Education 1**” Teaching the Visual Arts. Deakin University .1997.

Golomb, C., The child’s creation of a pictorial world. Berkeley: University of California Pres. 1990.ss.14.

Gökay, M., “**Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İlköğretimin 2.Basamağında Sanat Eleştirisinin Uygulanması ve Sonuçları**” Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.1998.

Huether, C.A., "Maternal age specific risk rate estimates for Down syndrome among live births in whites and other races from Ohio and metropolitan Atlanta, 1970-1989". *J Med Genet* 35(6) 1998.ss.482 – 490.

Işık, H., “Zihinsel Engelli Çocukların El Becerilerinin Gelişmesine Resim-İş Dersinin Katkısı ile İlgili Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri”.Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir. 2003.

Kalmık, E., “**Renklerin Armoni Sistemi**”, İstanbul. İTÜ Matbaası.1964. ss.17.

Karasar, N., “**Bilimsel Araştırma Yöntemi**”, Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.2006.

Karkın, K., “**Türkiye’de Müzik Eğitiminin Sorunları**”, Güzel Sanatlar Eğitim Programları ve Öğretim II., Milli Eğitim Basımevi, Ankara. 1990. ss. 27 – 33.

Kırıçoğlu, O.,Stokrocki, M., “**İlköğretim Sanat Öğretimi**”, Ankara, Yök. Yay., 1997.

Laerence, M. Tierney ,J.R., Stephen J.Mc Phee,MD, Maxine A Papadakis, MD., Appleton & Lange, Current Medical Dianosis & Treatment.1999.

Liora, B., International Journal of Education & the Arts. 2008. ss.1–3.

Lynch, E.W., Simms, B.H., “**Zeka Özürlü Çocuklar**” Çev. Hasan Karatepe, Ankara Karatepe Yayımevi.1988.

Malchiodi, A. C., “**Çocuk Resimlerini Anlamak**”, Çeviren: Tülin Yurtbay, I.Baskı. İstanbul, Epsilon Yayıncılık.1998. ss.23.

Mc Namara J.O., Emerging insights into genesis of epilepsy. Nature; 399: 1999.ss.15–22.

Melodie, R. Winawer, MD, MS., Epilepsy Genetics. The Neurologist 8: 2002. ss.133–151.

Özsoy,Y., Özyürek, M., Eripek, S., “**Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar-Özel Eğitime Giriş**”, Ankara, Karatepe Yayınları, 1998.

Paksoy, S., “8–12 yaş Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Resim-İş Eğitimi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul, 2003.

Parramon, J.M., Resimde Renk ve Uygulanışı. İstanbul, Remzi Kitabevi Yayınları. 1991.ss.26 – 29.

Roizen, NJ. Patterson, D., **Down's syndrome**. Lancet. 361(9365) Review. 2003. ss.1281-1289.

Sağocak, M.D., “Ergonomik Tasarımda Renk”. Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, (Çevrimiçi). 2005.
<http://www.trakya.edu.tr/Enstituler/FenBilimleri/Dergi/pdf/164Mehtap.pdf>.

Salderay, B., “Zihinsel Engelli Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Plastik Sanatlar Eğitimine İlişkin Görüşleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. 2003.

San, İ., “**Yaratıcılık, İki Düşünme Biçimi ve Çocuğun Yaratıcılık Eğitimi**” Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:12. Ankara.1979.

_____,_____ “**Çağdaş Sanat Eğitimi**” Öğretmen Dünyası Dergisi, Ankara.1984. ss.49.

Strom, C., [**"FAQ from Mosaic Down Syndrome Society"**](#). Retrieved on. 2006. ss.3-6.

Sutula, T.P., Hagen, J, Pitkanen ,A. Do epileptic seizures damage the brain? Curr Opin Neurol 16. 2003. ss.189–195.

Thomas, R., Browne, G. L. Holmes, Hanbook of Epilepsy.Epilepsy:Definitions and Background.Third edition-USA- 2004. ss.6-7.

Turan, A., “Zihinsel Engellilerde Resim Eğitimi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya. 2004.

Uçan, A., “**Müzik Eğitiminin Niteliği, Üç Ana Türü ve Bazı Temel Sorunları**”, Güzel Sanat Eğitimi ve Programları ve Öğretim II., Milli Eğitim Basımevi, Ankara. 1990. ss. 13 – 27.

Uçar, T.F., “**Görsel iletişim ve Grafik Tasarım**”, İstanbul. İnkılap Yay.,2004. ss.23.

Ulutaş, İ., “**Okul Öncesi Dönemde Sanat Eğitimi**”, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:12. No:1,2004. ss.21.

<http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/Cilt12-No1-2004Mart/iulutas.pdf>.

Ünver, E., “**Sanat Eğitimi**”, Ankara. Nobel Yayınları. 2002.

Verlag, F., “**Yaratıcılık Eğitimi**” Çev.Berna Can, Ankara, Turan Kitabevi. 1979. ss.189.

Walter, G., Bradley,Robert B. Daroff,Gerald M. Fenichel,C. David Marsden. Neurology in clinical practice. The Epilepsies.; 71: 2000.ss.1745.

Wolf, P., **Epilepsy and catalepsy in Anglo-American literature between romanticism and realism**: Tennyson, Poe, Eliot and Collins. J. Hist. Neurosci.2009 ss. 286–293.

Yang,Q., Rasmussen,S.A., Friedman, J.M., [Mortality associated with Down's syndrome in the USA from 1983 to 1997: a population-based study](#). *Lancet* 2002. ss.1019–1025.

Yavuzer, H., **“Resimleriyle Çocuk, Resimleriyle Çocuğu Tanıma”**, Altıncı Basım, İstanbul. Remzi Kitabevi. 1997.

Yetkin, S.K., **“Güzel Sanatların Eğitimdeki Yeri”** Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.I. , Sayı:14. Ankara. 1968.

Yılmaz, M., **“Görsel Sanatlar Eğitimindeki Uygulamalar”** Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. 2005. ss.31–33.

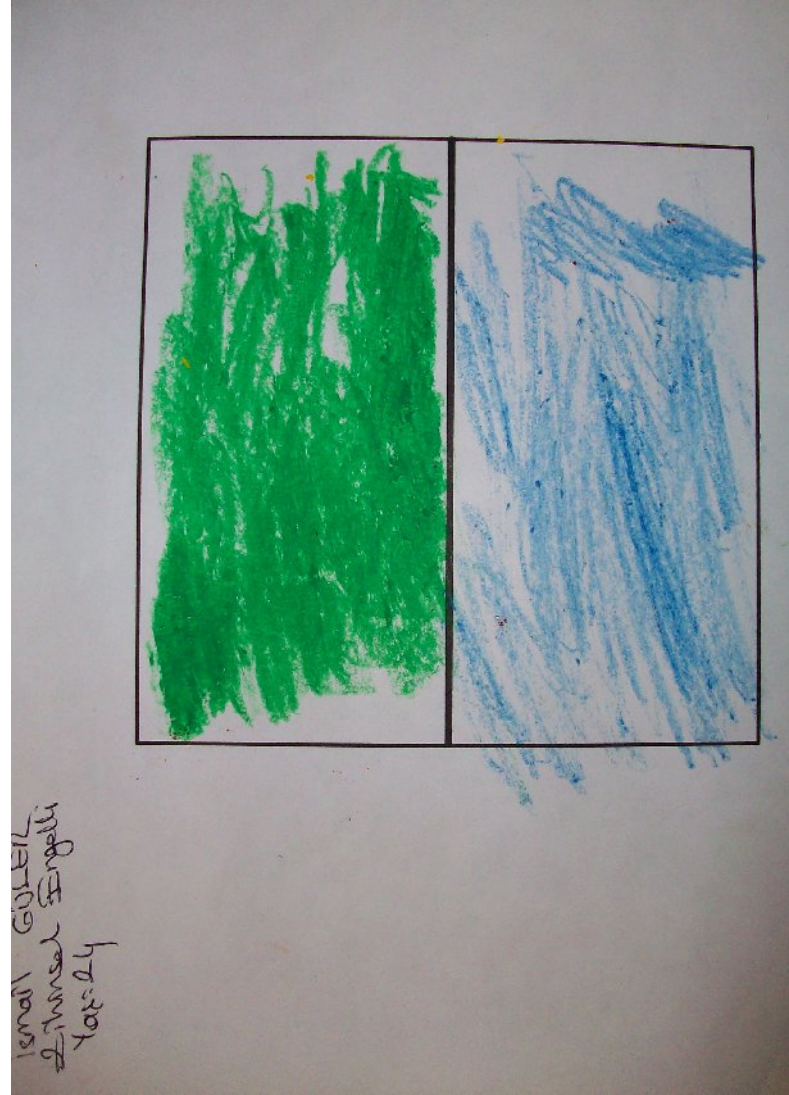
<http://ozelegitimci.blogcu.com/627077/> (erişim tarihi: 12/02/2009) (çevirimiçi)

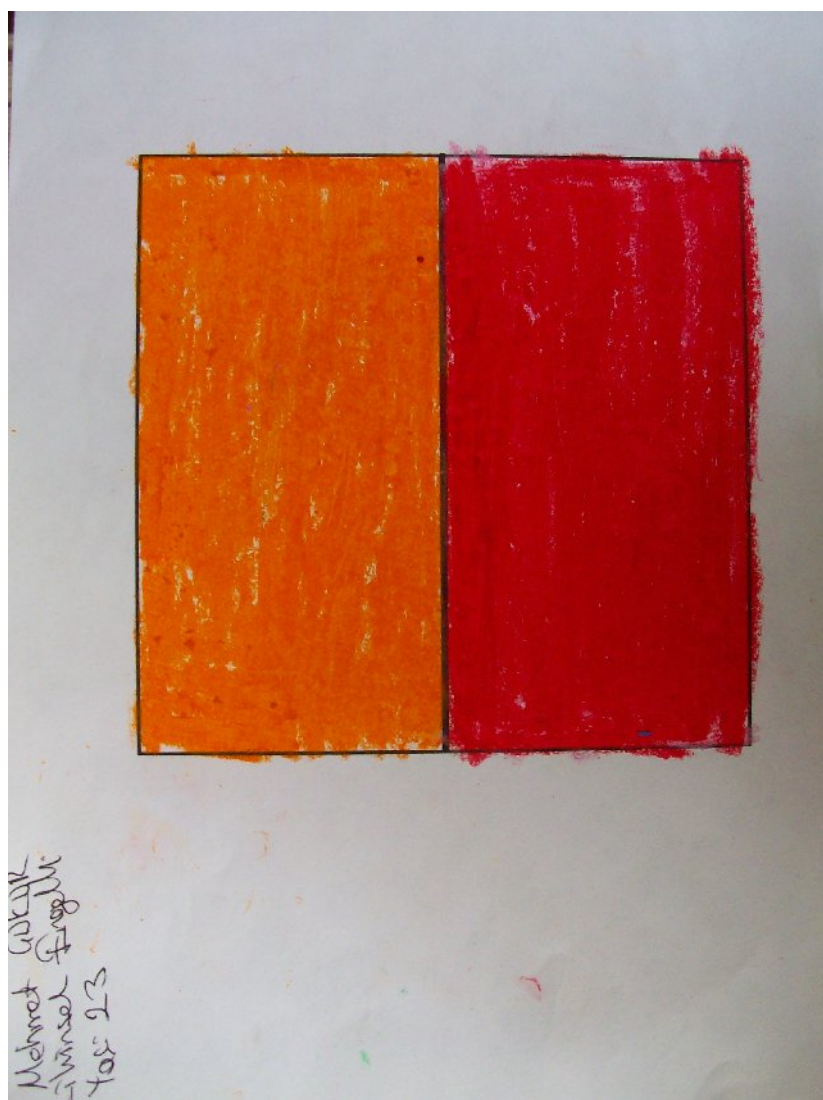
<http://www.ozdecan.com/dosyalar/ZIHINSEL%20ENGEL.doc> (28/05/2009)
(çevirimiçi)

EKLER**EK-1****ÖĞRENCİLERİN TEK SEÇİMLİ RENK TERCİHLERİNİ YAPTIKLARI
RESİMLER**



EK-2

**ÖĞRENCİLERİN ÇOKLU SEÇMELİ RENK TERCİHLERİNİ
YAPTIKLARI RESİMLER**



EK-3

ÖZGEÇMİŞ

Adı / Soyadı:	Asude ÇELİK
Sürekli Adresi:	Bahçelievler mah. No:32/11
Doğum Yeri / Yılı:	Bolu /1983
Yabancı Dili:	İngilizce
İlköğretim:	50.Yıl İzzet Baysal İlköğretim Okulu / BOLU
Lise:	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi / BOLU
Lisans:	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitim Fakültesi Resim – İş Eğitimi Öğretmenliği Bölümü ,2005
Yüksek Lisans:	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi A.B.D. Resim - İş Eğitimi Bilim Dalı, 2009
Çalışma Hayatı:	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Basın-Yayın ve Halkla İlişkiler, 2005 - 2006 Bolu Emine Mehmet Baysal Eğitim Uygulama ve İş Eğitim Merkezi, 2006 - 2008 Düzce Özel Öncü Koleji, 2008 -