

**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL VE ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA MERKEZİ (OKULU)
KADEME II'DE ÖĞRENİM GÖREN 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN RESİM
ÇİZME BECERİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK ANALİZİ**

SİBEL ADAR

DOKTORA TEZİ

Danışman

YRD. DOÇ. DR. AYŞE OKUR

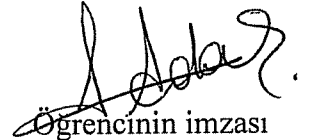
Konya-2014



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	SİBEL ADAR	
Numarası	098309033002	
Öğrencinin	Ana Bilim / Bilim Dalı	GÜZEL SANATLAR ANABİLİM DALI RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
	Programı	Doktora
	Tezin Adı	ORTAOKUL VE ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA MERKEZİ (OKULU) KADEME II'DE ÖĞRENİM GÖREN 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN RESİM ÇİZME BECERİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK ANALİZİ

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Öğrencinin imzası
(İmza)



KONYA

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	SİBEL ADAR
	Numarası	098309033002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	GÜZEL SANATLAR RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. AYŞE OKUR
	Tezin Adı	ORTAOKUL VE ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA MERKEZİ (OKULU) KADEME II'DE ÖĞRENİM GÖREN 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN RESİM ÇİZME BECERİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK ANALİZİ

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan "ORTAOKUL VE ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA MERKEZİ (OKULU) KADEME II'DE ÖĞRENİM GÖREN 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN RESİM ÇİZME BECERİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK ANALİZİ" başlıklı bu çalışma 26/01/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Danışman ve Üyeler

İmza

Yrd. Doç. Dr. Ayşe OKUR

Prof. Dr. Melek GÖKAY

Doç. Dr. HAKAN SARI

Yrd. Doç. Dr. İzzet EKTEM

Yrd. Doç. Dr. Hülya

SÖNMEZ
KARAOĞLU

ÖNSÖZ

Resim bireyin kendi iç dünyasını yansıtan en önemli ifade şeklidir. Düşüncelerin resimle ifade edilmesi özellikle çocuklarda daha fazla önem kazanmaktadır. Bu yüzden çocuğun kendisini yansıtmaya olaylar hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde yalın bir anlatım aracı olan resmin önemi büyüktür. Resim etkinliğinin aynı zamanda sözsüz dili oluşturması ve bu yolla anlatımın kolay olması yaşı ya da kişilik özellikleri dolayısıyla sözlü iletişim kurmakta güçlük çekilen zihinsel engelli çocukları tanımada da önemli bir teşhis aracı olarak kullanılmaktadır.

Görsel sanatlar eğitiminin zihin engelli bireylerin eğitimine sağladığı katkı çağdaş özel eğitim anlayışı içerisinde giderek yaygınlaşmaktadır. Diğer bir deyişle dünya yapısı içerisinde bu olgu her geçen gün kendini biraz daha fazla göstermektedir. Ancak ülkemizde zihin engelli bireyler ve görsel sanatlar alanıyla ilgili eğitimlerine verilen önem son yıllara kadar fazla bir gelişme göstermemiştir. son dönemlerde bu alandaki gelişmelerin hız kazanması, insanların özel eğitime olan ilgilerinin artması ve bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır.

Bu tez çalışmasının amacı; eğitimde büyük bir öneme sahip olan görsel sanat eğitiminden hareketle, genel eğitim okullarında öğrenim gören ortaokul 8. sınıf (14 yaş grubu) öğrenciler ile Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II'de öğrenim gören 8. sınıf (14 yaş grubu) öğrencilerin doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak yapmış oldukları çalışmaları temel tasarım ilkeleri içerisinde yer alan bazı değişkenler açısından inceleyerek karşılaştırmalı olarak analiz yapmaktır.

Sanat eğitiminde sanat elemanları olarak nokta, çizgi, renk, leke ve doku alt başlıkları altında yapılan uygulama çalışmaları tasarım ilkeleri olan ölçü-oran, hareket, ışık-gölge, tekrar, uygunluk, zıtlık, egemenlik, denge birlik gibi sanatsal ilkeler ışığında değerlendirilerek karşılaştırılmıştır.

Yapmış olduğum bu uzun ve zorlu çalışma süreci içerisinde yardımlarını esirgemeyen değerli hocam, danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ayşe OKUR'a, özellikle yabancı olduğumuz bir konu olan özel eğitim de her türlü bilgisini bizimle paylaşan, ve yol gösteren ikinci danışmanım değerli hocam Doç. Dr. Hakan SARI'ya,

uygulama çalışmalarımızı gerçekleştirdiğimiz Meram Şeker Ortaokulu Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe-II öğrencileri, öğretmenleri ve idarecilerine, Meram bölgesinde yapmış olduğumuz bütün çalışmalardaki yardımları ve bu zorlu süreçteki manevi desteklerinden dolayı değerli hocam, aile büyüğüm Meram Milli Eğitim Müdürü Sn. Ali ÜSTÜNEL'e ve bu zorlu sıkıntılı süreç içerisinde her zaman yanımda olan ve beni hep destekleyen aileme, özellikle de hayattaki en değerli varlığım olan duacım 'Annem'e bütün desteklerinden dolayı teşekkürü borç bilirim.

ÖZET

Bu çalışmada genel eğitim ortaokulları 8. sınıfta öğrenim gören 14 yaş grubu öğrenciler ile Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II 14 yaş grubu öğrencilerin, resim çizme becerileri bazı değişkenler açısından incelenerek, karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında Konya ili Meram ilçesinde bulunan Şeker Ortaokulu'na devam eden Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II 14 yaş grubu orta düzeyde zihin engelli 7 öğrenci ile çalışılmıştır. Doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılı ikinci dönem süresince haftada iki ders saati (40+40) olmak üzere toplam 14 hafta, 28 ders saati olarak çalışmalar yaptırılmıştır. Araştırmada çizgi, nokta, renk, leke ve doku başlıkları altında toplam yedi farklı çalışma yaptırılmıştır.

Genel eğitim ortaokulları 8. sınıfta öğrenim gören öğrenci çalışmaları Meram Fevzi Çakmak Ortaokulu'nda yapılmıştır. Yedi kişilik bu öğrenci grubuyla aynı konularda yapılan çalışmalar, oluşturulan öğretimsel açıdan performans değerlendirme formları ve tasarım ilkeleri açısından oluşturulmuş performans değerlendirme formları ile değerlendirilmiştir. Performans değerlendirme formları öğretim programı dahilinde ve her çalışma için ayrı hazırlanmış olup öğrenciden beklenen öğretim amaçları ile araştırma kapsamında değerlendirilecek olan tasarım ilkelerinden oluşmaktadır. Beş farklı tasarım elemanı, toplam yedi ayrı çalışma olarak uygulanarak, değerlendirmeler "Evet-Hayır" kutucukları içerisine 'X' işareti konulması ve bunların yorumlanması şeklinde değerlendirilmiştir.

Aynı yaş grubuna ait 2 farklı çalışma grubu göstermiştir ki, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II'de öğrenim gören zihin engelli öğrenciler, algı, motor ve zihin gelişimlerinin tam olarak gelişmiş olmaması onları kendi yaşlıları olan genel eğitim okullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden daha başarısız kılmıştır. Özel öğretim programlarının kendilerinden bekledikleri öğretimsel amaçları tamamen yerine getirebilmelerine rağmen tasarım ilkeleri olan ölçü- oran, yön, hareket, aralık, ışık-gölge, uygunluk, zıtlık, egemenlik, denge, birlik bakımından değerlendirildiğinde her iki gruba da aynı öğretim yöntemi olan

doğrudan öğretim yöntemi uygulanması, aynı örnek çalışmalar gösterilmesine karşın yaşlılarının göstermiş olduğu performansları çalışmalarında gösterememişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Resim Çizme Becerileri, Zihinsel Engellilerde Resim

SUMMARY

In this study, drawing abilities of 14 year old students (grade 8) at state secondary and the special training schools for the moderately mentally retarded have been comparatively analysed in terms with some parameters.

With the extent of research, a group of 7 students, at Şeker Secondary school special training centre in Meram district in Konya Province, was made training exercise, using direct teaching method, for 2 lesson time per week on condition for different drawing task for each topic. Using direct teaching method during the second part of the education year 2012-2013 for being 2 lesson time (40'+40') per week, totally 14 weeks, 28 lesson time in this research 7 different drawing tasks were made under the topic of line, point, colour, stain and tissue.

For the students in primary public schools at secondary level, various studies were held in Meram Fevzi Çakmak Secondary School. The students having moderate mental retardation studying at public owned schools at secondary level in grade 8 (14 aged period) too, with the groups of 14 were assessed via performance forms. Performance assessments forms along with the curriculum were designed for each activity and were composed of pedagogical targets and artistic notifications under the extent of research. In these forms pedagogical targets and artistic notifications expected from pupils were assessed through filling in "Yes-No" boxes with "X".

Performance assessment forms including pedagogical targets expected from pupils and artistic principals having assessments criteria were composed.

Two different working groups with the same age indicate that mentally retarded pupils at special training centres, due to perception, motor and mental development insufficiency, were not as successful as other students at the same age period and with no mental disadvantages. Although they were able to respond pedagogical targets expected by special training curriculum, when looked from an artistic view, they were able to reach the success with the same sample training tasks and teaching methods.

Key Words: Drawing Skills, Pictures of the moderated children with Mentally Retarded

KISALTMALAR LİSTESİ

AAMR: Amerikan Zeka Geriliği Birliği

AAIDD: Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

İÖO: İlk Öğretim Okulu

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NJCLD: National Joint Council On Learning Disabilities (Öğrenme Güçlüğü Ulusal Konseyi)

IDEA: Individuals with Disabilities Education Act Amendments (Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası)

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
TEZ KABUL FORMU	ii
ÖNSÖZ / TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	v
SUMMARY	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
RESİMLER LİSTESİ.....	xv

BÖLÜM I: GİRİŞ

I.1. Giriş	1
I.2. Araştırmanın Amacı	1
I.3. Araştırmanın Önemi	2
I.4. Sınırlılıklar.....	3
I.5. Sayılıtlar	3
I.6. Tanımlar	3

BÖLÜM II: ALAN YAZINI

II.1. Özel Eğitim	6
II.1.1. Türkiye’de Zihin Engelli Bireylerin Eğitim Tarihçesi.....	6
II.1.2. Özel Eğitim ve Zihin Engelli Bireyler, Tanımı ve sınıflandırması.....	12
II.1.2.1. Zihin Engellilerde Sınıflandırma.....	18
II.1.2.1.1. Psikolojik Sınıflandırma.....	19
II.1.2.1.1.1.Hafif Düzeyde Zihin Engelliler.....	20
II.1.2.1.1.2.Orta Düzeyde Zihin Engelliler.....	23
II.1.2.1.1.3. Ağır ve Çok Ağır Düzeyde Zihin Engelliler.....	24
II.1.2.1.2. Eğitsel Sınıflandırma.....	26
II.1.2.1.2.1. Eğitilebilir Zihin Engelliler.....	27
II.1.2.1.2.2. Öğretilebilir Zihin Engelliler.....	29
II.1.3. Özel Eğitim Uygulama Okulları ve Eğitim Programları.....	36
II.1.4. Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Resim Çizme Becerileri.....	39

II.1.5. Özel Eğitimde Doğrudan Öğretim Yöntemi	46
II.1.5.1. Doğrudan Öğretim Modeli'nin Aşamaları	50
II.1.5.1.1. Güdüleme	50
II.1.5.1.2. Model Olma	51
II.1.5.1.3. Rehberli Uygulamalar Evresi	51
II.1.5.1.4. Bağımsız Uygulamalar Evresi.....	51
II.2. Genel Eğitim Okulları ve 8. Sınıf (14 Yaş Grubu) Öğrenciler	52
II.2.1. Psiko-Motor Gelişim Düzeyleri	53
II.2.1.1. Bedensel Gelişim	56
II.2.1.2. Bilişsel Gelişim	57
II.2.2. Resim Çizme Becerilerinin İncelenmesi	58
II.3. Sanat Elemanları	63
II.3.1. Nokta	63
II.3.2. Çizgi	64
II.3.3. Biçim/Form	71
II.3.4. Doku	76
II.3.5. Renk	80
II.3.5.1. Değer (Valör)	85
II.4. Tasarım İlkeleri	87
II.4.1. Ölçü-oran.....	87
II.4.2. Yön	89
II.4.3. Hareket/Ritm	90
II.4.4. Aralık/Boşluk	92
II.4.5. Işık-gölge/Leke	94
II.4.6. Uygunluk.....	95
II.4.7. Zıtlık	96
II.4.8. Egemenlik	97
II.4.9. Denge	97
II.4.10. Birlik	98
II.5. Araştırmanın Amacı	99
II.5.1. Araştırmanın Alt Amaçları.....	99

BÖLÜM III. YÖNTEM

III.1. Araştırma Modeli	101
III.2. Çalışma Grubu	101
III.2.1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri	102
III.3. Veri Toplama Araçları	104
III.4. Verilerin Toplanma Süreci.....	108
III.4.1. Uygulama Çalışmasının Yapılması	108
III.5. Verilerin Analizi	109

BÖLÜM IV. BULGULAR

IV. 1. Çizgi Çalışmaları	111
IV.1.1. Serbest Çizgi Çalışmaları	111
IV.1.2. Şablon ve Cetvellerle yapılan Çizgi Çalışmaları	112
IV.2. Nokta Çalışmaları	113
IV.3. Renk Çalışmaları	114
IV.3.1. Serbest Renkli Çalışmaları	114
IV.3.2 Röpröduksiyon Konulu Renk Çalışmaları.....	115
IV.4. Doku Çalışmaları.....	117
IV.5. Leke Çalışmaları.....	118

BÖLÜM V. TARTIŞMA

V.1. Öğretimsel Amaçlar (Kazanımlar).....	121
V.2. Tasarım İlke Becerileri	122
V.2.1.Yön Oluşturabilme	122
V.2.2. Ölçü-Oran Oluşturabilme.....	123
V.2.3. Hareket Oluşturabilme	124
V.2.4. Işık-Gölge Oluşturabilme.....	126
V.2.5. Uygunluk Oluşturabilme.....	126
V.2.6. Aralık Oluşturabilme	127
V.2.7. Zıtlık Oluşturabilme.....	128
V.2.8. Egemenlik Oluşturabilme	129
V.2.9. Denge Oluşturabilme	130

V.2.10. Birlik Oluşturabilme	131
------------------------------------	-----

BÖLÜM VI. SONUÇ ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	133
6.2. Öneriler	136
KAYNAKÇA	138

EKLER

EK I. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II'de Verilen Eğitimin Genel ve Özel Amaçları	149
I.1. Özel eğitimin Genel Amaçları	149
I.2. Özel Eğitimin Özel Amaçları	149
EK II. Genel Eğitim Okulları Görsel Sanatlar Dersi 8. Sınıf Öğretim Programı ...	152
EK III. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe-II 'de Öğrenim Gören Orta Düzeyde Engelli 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Resimlerinden Örnekler	163
EK IV. Genel Eğitim Okullarında Öğrenim Gören 8. Sınıf (14 Yaş Grubu) Öğrencilerin Resimlerinden Örnekler	172
EK V. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe-II'de Öğrenim Gören Zihin Engelli Öğrencilerin Resim Çizme Becerilerinin Değerlendirilmesi	182
EK VI. Genel Eğitim Okullarında Öğrenim Gören 14 Yaş Grubu (8. Sınıf) Öğrencilerin Resim Çizme Becerilerinin Değerlendirilmesi	201
EK VII. Çalışmaların Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi (Tasarım İlkeleri Yönünden)	219
EK VIII. ÖZGEÇMİŞ	233

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okul ve Öğrenci Sayıları.....	101
Tablo 2. Öğretimsel Amaçlar Bakımından Değerlendirme (Özel Eğitim-Örnek)...	105
Tablo 3. Öğretimsel Amaçlar Performans Değerlendirme Formu (Genel Eğitim)..	105
Tablo 4. Tasarım İlkeleri Açısından Değerlendirme (Genel/Özel Eğitim).....	106
Tablo5. Performans Değerlendirme Formları Oluşturulurken İzlenen Basamaklar.	107
Tablo 6. Serbest Çizgi Çalışmaları Sonucu Elde Edilen Bulgular.....	111
Tablo 7. Şablon ve Cetvelle Çizgi Çalışmaları Sonucu Elde Edilen Bulgular.....	112
Tablo 8. Nokta Çalışmaları Sonucu Elde Edilen Bulgular.....	113
Tablo 9. Serbest Renkli Çalışmalar Sonucu Elde Edilen Bulgular.....	114
Tablo 10. Röpröduksiyon Çalışmaları Sonucu Elde Edilen Bulgular.....	116
Tablo 11. Doku Çalışmaları Sonucu Elde Edilen Bulgular.....	117
Tablo 12. Leke Çalışmaları Sonucu Elde Edilen Bulgular.....	118
Tablo 13. Ek. II. Genel Eğitim Okulları 8. Sınıf Görsel Sanatlar Öğretim Programı.....	152
Tablo 14. Serbest Çizgi Çalışmaları Öğretimsel Kazanımlar.....	182
Tablo 15. Serbest Çizgi Çalışmaları Tasarım İlkeleri Becerisi.....	182
Tablo 16. Şablon ve Cetvel ile Çizgi Çalışmaları Öğretimsel Kazanımlar.....	185
Tablo 17. Şablon ve Cetvel ile Çizgi Çalışmaları Tasarım İlkeleri Becerisi.....	185
Tablo 18. Nokta Çalışmaları Öğretimsel Kazanımlar.....	188
Tablo 19. Nokta Çalışmaları Tasarım İlkeleri Becerisi.....	188
Tablo 20. Serbest Konulu Renk Çalışmaları Öğretimsel Kazanımlar.....	191
Tablo 21. Serbest Konulu Renk Çalışmaları Tasarım İlkeleri Becerisi.....	191
Tablo 22. Röpröduksiyon çalışması Öğretimsel Kazanımlar.....	194
Tablo 23. Röpröduksiyon çalışması Tasarım İlkeleri Becerisi.....	194
Tablo 24. Doku Çalışmaları Öğretimsel Kazanımlar.....	196
Tablo 25. Doku Çalışmaları Tasarım İlkeleri Becerisi.....	196
Tablo 26. Leke Çalışmaları Öğretimsel Kazanımlar.....	198
Tablo 27. Leke Çalışmaları Tasarım İlkeleri Becerisi.....	198
Tablo 28. Serbest Konulu Çizgi Çalışmaları Öğretimsel Kazanımlar.....	202
Tablo 29. Serbest Konulu Çizgi Çalışmaları Tasarım ilkeleri Becerisi.....	202
Tablo 30. Şablon ve Cetvel İle Çizgi Çalışmaları Öğretimsel Kazanımlar.....	203

Tablo 31. Şablon ve Cetvel İle Çizgi Çalışmaları Tasarım İlke Becerileri.....	203
Tablo 32. Nokta Çalışmaları Öğretimsel Kazanımlar.....	207
Tablo 33. Nokta Çalışmaları Tasarım İlkeleri Becerisi.....	207
Tablo 34. Serbest Konulu Renkli Çalışmalar Öğretimsel Kazanımlar.....	210
Tablo 35. Serbest Konulu Renkli Çalışmalar Tasarım İlkeleri Becerisi.....	210
Tablo 36. Röpröduksiyon Çalışmaları Öğretimsel Kazanımlar.....	212
Tablo 37. Röpröduksiyon Çalışmaları Tasarım İlkeleri Becerisi.....	212
Tablo 38. Doku Çalışmaları Öğretimsel Kazanımlar.....	215
Tablo 39. Doku Çalışmaları Tasarım İlkeleri Becerisi.....	215
Tablo 40. Leke Çalışmaları Öğretimsel Kazanımlar.....	217
Tablo 41. Leke Çalışmaları Tasarım İlkeleri Becerisi.....	217
Tablo 42. Yön.....	219
Tablo 43. Ölçü-Oran.....	220
Tablo 44. Hareket.....	221
Tablo 45. Işık-Gölge.....	222
Tablo 46. Uygunluk.....	223
Tablo 47. Aralık.....	224
Tablo 48. Zıtlık.....	225
Tablo 49. Egemenlik.....	226
Tablo 50. Denge.....	227
Tablo 51. Birlik.....	228

RESİMLER LİSTESİ

III.1.1.1. Resim 1. Serbest Çizgi Çalışmaları	163
III.1.1.2. Resim 2. Serbest Çizgi Çalışmaları	163
III.1.1.3. Resim 3. Serbest Çizgi Çalışmaları	164
III.1.1.4. Resim 4. Serbest Çizgi Çalışmaları	164
III.1.2.1. Resim 5. Cetvel ve Şablonla Çizgi Çalışmaları	165
III.1.2.2. Resim 6. Cetvel ve Şablonla Çizgi Çalışmaları	165
III.2.1. Resim 7. Nokta Çalışmaları	166
III.2.2. Resim 8. Nokta Çalışmaları	166
III.3.1.1. Resim 9. Serbest Konulu Renkli Çalışmalar	167
III.3.1.2. Resim 10. Serbest Konulu Renkli Çalışmalar	167
III.3.2.1. Resim 11. Röpröduksiyon Örneği	168
III.3.2.2. Resim 12. Röpröduksiyon Çalışması	168
III.3.2.3. Resim 13. Röpröduksiyon Çalışması	169
III.4.1. Resim 14. Doku Çalışmaları	170
III.4.2. Resim 15. Doku Çalışmaları	170
III.5.1. Resim 16. Leke Çalışmaları	171
III.5.2. Resim 17. Leke Çalışmaları	171
IV.1.1.1. Resim 18. Serbest Çizgi Çalışmaları	172
IV.1.1.2. Resim 19. Serbest Çizgi Çalışmaları	172
IV.1.2.1. Resim 20. Cetvel Ve Şablonla Çizgi Çalışmaları	173
IV.1.2.2. Resim 21. Cetvel Ve Şablonla Çizgi Çalışmaları	173
IV.1.2.3. Resim 22. Cetvel Ve Şablonla Çizgi Çalışmaları	174
IV.1.2.4. Resim 23. Cetvel Ve Şablonla Çizgi Çalışmaları	174
IV.2.1. Resim 24. Nokta Çalışmaları	175
IV.2.2. Resim 25. Nokta Çalışmaları	175
IV.2.3. Resim 26. Nokta Çalışmaları	176
IV.3.1.1. Resim 27. Serbest Konulu Renkli Çalışmalar	177
IV.3.1.2. Resim 28. Serbest Konulu Renkli Çalışmalar	177
IV.3.1.3. Resim 29. Serbest Konulu Renkli Çalışmalar	178
IV.3.2.1. Resim 30. Röpröduksiyon Çalışmaları	178

IV.3.2.2. Resim 31. Röpröduksiyon Çalışmaları.....	179
IV.3.2.3. Resim 32. Röpröduksiyon Çalışmaları.....	179
IV.4.1. Resim 33. Doku Çalışmaları.....	180
IV.4.2. Resim 34. Doku Çalışmaları.....	180
IV.5.1. Resim 35. Leke Çalışmaları.....	181
IV.5.2. Resim 36. Leke Çalışmaları.....	181

BÖLÜM I: GİRİŞ

I.1. Giriş: Sanat eğitimi bireyin, sosyal, bedensel ve ruhsal gelişimine sağladığı katkıdan dolayı oldukça büyük bir öneme sahiptir. Sanat eğitimi, normal gelişim gösteren çocukların bedensel ve zihinsel gelişimlerine fayda sağladığı gibi, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların da gelişimlerine oldukça büyük katkı sağlamaktadır. Sanat eğitimi öğrencilerin coşkulu, hareketli ruhsal yapısı ve duygusal dünyasının dışı açık olmasından dolayı alıcılarının en acık olduğu çağ olan eğitimin ilk yıllarında döneminde oldukça önemlidir. Özellikle zihinsel engelli öğrencilerde bu önem daha da artmaktadır. Son dönemlerde özellikle özel eğitim konusunda gerek devlet gerekse özel kuruluşlar tarafından birçok çalışma yapılarak özel eğitime ihtiyacı olan bireylere büyük oranda yardım sağlanmaya çalışılmaktadır. Özellikle de eğitimleri konusunda son derece başarılı kararlar alınarak uygulanmaktadır. Zihinsel engelli öğrencilere uygulanan sanat eğitimi öğrencilerin kendi iç dünyalarını dışı yansıtmalarına, kendilerini daha anlaşılır bir şekilde ifade etmelerine büyük olanak sağlamıştır.

I.2. Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe-II 8. Sınıf öğrencilerinin (14 yaş grubu) sanat elemanları ile ilgili beceri düzeylerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç ışığında şu araştırma sorularına cevap verilmiştir:

1) Nokta; Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II 8. sınıf öğrencilerinin (14 yaş grubu), genel eğitim okulları 8. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında nokta çalışmalarında tasarım ilkeleri içerisindeki (düzen oluşturma, ışık-gölge, hareket gibi) alt becerileri ne düzeydedir?

2) Çizgi çalışmaları: Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II 8. sınıf öğrencilerinin (14 yaş grubu), genel eğitim okulları 8. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında çizgi çalışmalarında tasarım ilkeleri içerisindeki (düzen oluşturma, ışık-gölge, hareket gibi) alt becerileri ne düzeydedir?

3) Renk çalışmaları: Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II 8. sınıf öğrencilerinin (14 yaş grubu), genel eğitim okulları 8. sınıf öğrencileri ile

karşılaştırıldığında renk çalışmalarında tasarım ilkeleri içerisindeki (düzen oluşturma, ışık-gölge, hareket gibi) alt becerileri ne düzeydedir?

4) Leke çalışmaları: Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II 8. sınıf öğrencilerinin (14 yaş grubu), genel eğitim okulları 8. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında leke çalışmalarında tasarım ilkeleri içerisindeki (düzen oluşturma, ışık-gölge, hareket gibi) alt becerileri ne düzeydedir?

5) Doku çalışmaları: Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II 8. sınıf öğrencilerinin (14 yaş grubu), genel eğitim okulları 8. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında doku çalışmalarında tasarım ilkeleri içerisindeki (düzen oluşturma, ışık-gölge, hareket gibi) alt becerileri ne düzeydedir?

1.3. Araştırmanın Önemi: Bu araştırma sanat eğitiminin özel eğitimdeki yerinin ve zihinsel engelli bireyler üzerindeki etkinliğinin vurgulanması açısından oldukça önem taşımaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilecek bulguların, bundan sonra yapılacak araştırmalara ve yeni fikirlerin doğmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II'de öğrenim gören 14 yaş grubu öğrencilerle yapılması, çalışmaların araştırmacının bizzat kendi tarafından yürütülmesi, sanat elemanları ve tasarım ilkeleri hakkında bilgi verilerek yaptırılması bakımından oldukça önem taşımaktadır.

Çalışma Meram Şeker Ortaokulu Özel Eğitim Uygulama Merkezi Kademe-II öğrencileri içerisinde seçilmiş orta düzeyde engelli üç kız dört erkek olmak üzere toplam yedi öğrenci ile yapılmıştır. Genel eğitim okullarında ise Meram Fevzi Çakmak Ortaokulu 8. sınıf öğrencilerinden üç kız dört erkek toplam yedi öğrenci ile çalışılmıştır. 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılı 2. dönem süresince haftada 2 ders saati (40'+40') olmak üzere 14 haftada toplam 28 ders saati olarak her hafta aynı gün ve saatte düzenli bir şekilde yaptırılması bakımından da ayrıca bir önem arz etmektedir.

Her iki grup için ayrı olarak hazırlanan performans değerlendirme formlarının MEB'in hedeflemiş olduğu öğretimsel kazanımları ölçerken aynı zamanda uygulama çalışmasındaki tasarım ilkelerini de ölçebilir nitelikte kapsamlı olması araştırmaya

ayrı bir önem katmaktadır. Ayrıca Özel eğitim öğrencilerinin görsel sanat eğitimi uygulamaları ile ilgili araştırmaların çok sınırlı sayıda olması yapılan bu araştırmayı ve ortaya çıkan verilerin önemini daha da artırmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1) Meram Şeker Ortaokulu Özel Eğitim Uygulama Merkezi Kademe II'de 2012-2013 Eğitim-öğretim yılı 2. dönem süresince öğrenim gören orta düzeyde zihin engelli üç kız dört erkek toplam yedi öğrenci ile sınırlıdır.

2) Genel eğitim okulları boyutunda ise Meram Fevzi Çakmak Ortaokulu 8. sınıf (14 yaş grubu) öğrencileri içerisinde seçilmiş üç kız, dört erkek toplam yedi öğrenci ile sınırlı tutulmuştur.

3) Çalışmalar MEB'in hazırlamış olduğu görsel sanatlar öğretim programında yer alan öğretimsel amaçlar ve ölçü-oran, yön, hareket, aralık, ışık-gölge, uygunluk, zıtlık, egemenlik, denge ve birlikten oluşan tasarım ilkelerinden oluşturulan performans değerlendirme formları ile sınırlı tutulmuştur.

1.5. Sayıtlar

1) Araştırmada kullanılan performans değerlendirme formundaki soru sayıları ve niteliğinin araştırmanın amacına uygun olduğu,

2) Araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan performans değerlendirme ölçeklerinin amaç için gerekli bilgileri toplayabilecek nitelikte olduğu,

3) Araştırmaya katılan katılımcıların yapmış oldukları performans çalışmalarının doğru ve güvenilir olduğudur.

1.6. Tanımlar: Aşağıda bu araştırma ile ilgili bazı terimlerin tanımları sunulmuştur.

1.6.1. Özel Eğitim: Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim

programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim olarak ifade edilmektedir (MEB, 2001:VI).

1.6.2. Zihin Engeli: Genel zeka işlevinin belirgin derecede ortalamanın altında olmasıdır ("Sanal" 2014).

1.6.3. Orta Düzeyde Zihin Engeli: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireydir. IQ Düzeyi 35-40 ile yaklaşık 50-55 arasındadır (Sucuoğlu, 2010: 77).

1.6.4. Doğrudan Öğretim Yöntemi: Doğrudan öğretim yaklaşımı, öğretilecek davranışın ardışık şekilde sıralanmasını, ipuçlarının düzenlenmesini ve uygulanmasını öğrencilerin tam katılımını, öğretmenlerin düzeltici dönütler vermesini içeren öğretim yaklaşımıdır (Çakır, 2006: 24). Diğer adı da açık anlatım yöntemidir.

1.6.5. Psiko-motor Gelişim: Fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın isteme bağlı hareketlilik kazanması olarak tanımlanır (Milli Eğitim Geliştirme Projesi (MEGEP) Raporu, 2007: 4).

1.6.6. Özel Öğretim Programı: Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2001 yılında çıkarmış olduğu ilköğretim okulu orta düzeyde öğrenme yetersizliği olan bireyi merkez alan ve davranışçı yaklaşıma göre hazırlanmış, sekiz yılda işlenecek şekilde düzenlenmiş müfredat programıdır (Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2001: 251).

1.6.7. Sanat Elemanları: Her türlü görsel tasarımda ilk başvurulan nokta, çizgi, biçim-form, doku, değer ve renkten oluşan sanatın yapı taşlarıdır (Ayaydın, 2009: 111).

1.6.8. Tasarım İlkeleri: Bir sanat eserinin sanatsal değerini oluşturan ölçü-oran, yön, hareket, aralık, ışık-gölge, uygunluk, zıtlık, egemenlik, denge, birlik gibi

anlatım araçlarıdır. Sanat elemanlarının bir araya gelmesiyle tasarım ilkeleri, tasarım ilkelerinin sanatsal anlatımda kullanımı ile de sanat eseri oluşur (Ayaydın, 2009: 117).

1.6.9. Görsel Sanatlar: Desen, resim, özgün baskı, heykel, film, televizyon, grafik, üretim tasarımı gibi iletişim ve tasarım sanatları; kentsel tasarım, iç mimarlık ve manzara tasarımı gibi mimarlık ve çevresel sanatları; halk sanatlarını, seramik, elyaf, takı ve mücevher, ahşap eserler ve diğer malzemelerle yapılanları içeren geniş bir sınıf, kategori (Özsoy, 2003: 217).

BÖLÜM II. ALAN YAZINI

II.1. ÖZEL EĞİTİM

Bu bölümde özel eğitim ile ilgili bilgiler ve alan yazını sunulmaktadır.

II.1.1. Türkiye’de Zihin Engelli Bireylerin Eğitim Tarihçesi

Zihin engellilerin varlığı insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte çağdaş anlamda eğitimleri yeni olan, anlayış ve uygulama olarak değişik aşamalardan geçen özel eğitim günümüzde genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul görmektedir. Günümüzde bu alanda yapılan çalışmalar ile özel eğitim oldukça büyük gelişmeler kaydetmiştir.

Türkiye’de çeşitli nedenlerle zihin engelli çocukların eğitim ve öğretimleri çok geç ele alınmıştır. Bu kısımda zihin engelli çocukların eğitim ve öğretimlerine ilişkin alınan kararlar, önlemler yapılan türlü çalışmalar gelişimi ortaya çıkaracak biçimde tarihi sıra ile açıklanmıştır.

Sucuoğlu'na (2010: 41) göre, ülkemizde zihin engelli bireylerin eğitimine ilişkin ilk çabaların 1950’li yılların başında Ankara’da başlatıldığı görülmektedir. 1952 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu zihin engellilerin eğitimini başlatacak iki önemli karar almışlardır. 1952 Nisan ayında alınan bu kararda zihin engelli öğrencilerin diğer öğrencilerle eşit şartlar içinde okullara alınmasıdır. Mayıs 1952’de alınan kararda ise özel eğitim ve öğretime muhtaç çocuklara mahsus okulların mütehassıs öğretmenlerini yetiştirecek bölüm açılması gündeme getirilmiştir. Böylece Gazi Eğitim Enstitüsü’ne bağlı bağımsız bir özel eğitim bölümü açılmasına karar verilmiş, bu bölümde zihin engelli ve üstün zekalı çocukların eğitimi olmak üzere iki alanda uzman yetiştirilmesi planlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre özel eğitim ‘Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim’ olarak ifade edilmektedir. Bu tanımda sözü edilen özel yetiştirilmiş personel, öncelikle özel eğitim alanında yetişmiş ve üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden mezun olmuş personeli ifade etmektedir.

Özel eğitim gerektiren çocukların eğitiminde temel personel özel eğitim öğretmeni olmakla birlikte, özel olarak yetiştirilmiş özel eğitim öğretmenin yanı sıra pek çok farklı uzmanlık alanından oluşan bir ekibi de ifade etmektedir. Bu ekip bireyin gereksinim duyduğu hizmetin türüne gereksinimlerine göre hizmet sunan personelde farklılaşabilecektir (Cavkaytar ve Diken, 2005, aktaran Diken, 2008: 9).

Sucuoğlu'na (2010: 43) göre; Türkiye'de diğer gruplardaki engelli çocuklar gibi zihin engelli çocuklara sağlanan hizmetler 573 sayılı kararname ve 2006 yılında çıkarılan özel eğitim yönetmeliği çerçevesinde organize edilmektedir. Bu yönetmelikte zihin engelli çocuklar için kaynaştırma uygulamaları temel alınarak özel eğitim kurumlarının açılacağı belirtilmektedir. Bu kurumlar ilköğretim okullarına bağlı olarak açılan özel eğitim sınıfları yatılı ve gündüzlü eğitim uygulama okulları özel eğitim ilköğretim okulları iş eğitim merkezleri ve mesleki eğitim merkezleri olarak sıralanmaktadır. Ülkemizde 2006-2007 verilerine göre 1164 özel eğitim sınıfı 49 ilköğretim okulu bulunmaktadır. İlköğretim okullarında özel eğitim sınıfları programları uygulanmaktadır. Sınıflarda yaklaşık 10'ar öğrenci eğitim görmektedir. Eğitim uygulama okulları genel eğitim programlarından yararlanamayan zihin engelli çocukların devam ettikleri ağırlıklı olarak temel yaşam becerileri ve işlevsel akademik becerilere odaklanan programların uygulandığı kurumlardır. Sınıflardaki öğrenci sayısının 6-8 arasında değiştiği bu kurumların sayısı oldukça fazladır ve 2006-2007 verilerine göre 115 eğitim uygulama okulu bulunmaktadır. Ülkemizde devlet kurumlarının yanı sıra sayıları hızla çoğalan özel eğitim kurumları bulunmaktadır. Bazı üniversitelerin bünyesinde açılmış bulunan özel eğitim araştırma merkezleri ya da okullarda da zihin engelli çocuklar ve ailelerine hizmet verilmektedir. Zihin engelli çocukların eğitimi, diğer engel gruplarındaki çocuklar gibi devlet tarafından desteklenmekte bu çocukların özel eğitim hizmetlerinden yararlanmalarını kolaylaştırmak amacıyla MEB'den anne ve babalara belirli ücret ödenmektedir.

"Ülkemizde son yıllarda üniversitelerde zihin engelli çocukları, özellikleri, kaynaştırma uygulamaları, anne babaların özellikleri, öğretim yöntemleri konularında yapılan araştırmalar daha hızla artmıştır. Bu araştırmaların gerek alanda çalışan öğretmenlere ve uzmanlara gerekse Milli Eğitim Bakanlığı'na hem

zihin engellilere sağlanacak hizmetlerin niteliğinin artırılması hem de öğretmen yetiştirme sürecine temel oluşturacağı düşünülmektedir" (Sucuoğlu, 2010: 44).

Özel eğitimde sınıflandırmaların farklı yollarla yapıldığı bilinmektedir. Bazı sınıflandırmalar her bir yetersizlik türünün adına göre yapılan sınıflandırmadır. Ülkemiz özel eğitim sistemi içerisinde, yasal sınıflandırma olarak bu tür bir sınıflandırma kullanılmaktadır. Buna göre yaygınlık oranlarına göre sıralandığında; özel öğrenme güçlükleri, dil ve konuşma bozuklukları, zeka geriliği ve duyu bozukluğu sık rastlanan yetersizlikler gurubunda yer alır (Smith, 2007). Ülkemizde MEB'in 2006'da yayınlamış olduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, özel gereksinimi olan çocuklar şöyle sınıflandırılmaktadır.

- 1) Zihinsel Yetersizlik (Hafif, Orta, Ağır, Çok Ağır),
- 2) İşitme Yetersizliği,
- 3) Görme Yetersizliği,
- 4) Ortopedik Yetersizlik,
- 5) Sinir Sisteminin Zedelenmesi ile Ortaya Çıkan Yetersizlik,
- 6) Dil ve Konuşma Güçlüğü,
- 7) Özel Öğrenme Güçlüğü,
- 8) Birden Fazla Alanda Yetersizlik,
- 9) Duygusal Uyum Güçlüğü,
- 10) Süreğen Hastalık,
- 11) Otizm,
- 12) Sosyal Uyum Güçlüğü,
- 13) Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu,
- 14) Üstün veya Özel Yetenekliler olarak sınıflandırılmaktadır.

Eripek'e (2005) göre, sınıflandırmada da görüleceği gibi özel eğitim gerektiren bireylerin özellikleri ve gereksinimleri birbirinden oldukça farklılık göstermektedir. Etiketleme konusunda da tartışıldığı gibi, özel eğitimde terimler ve bu terimlerin kullanımında ciddi duyarlılık vardır. Son yıllarda bireyin özel gereksinimini ya da yetersizliğini ön plana çıkaracak terimlerin kullanımından

kaçınılmakta, bu nedenle ‘olan’ ‘gösteren’ gibi bağlaçların kullanımı tercih edilmektedir. “Örneğin ‘*özel gereksinimli çocuk*’ yerine ‘*özel gereksinimi olan çocuk*’; ‘*zihin engelli çocuk*’ yerine ‘*zihinsel yetersizliği olan çocuk*’ terimleri kullanılmaktadır” (Eripek, 2005. aktaran, Diken, 2008: 11).

Son olarak Amerika Birleşik Devleti Başkanı Barack Obama, Rosa Kanunları çerçevesinde “geri zekalılık” (mental retardation) terimini kaldırarak “zihinsel yetersizlik” (intellectual disability) olarak 10 Ekim 2010 tarihinde değiştirerek imzalamıştır. Terimin adı değişmiştir fakat içerik tanımı değişmemiştir ('Sanal' 2013).

Sarı'nın (2005) yaygın olarak kabul edilen özel öğrenme güçlüğü tanımına göre, öğrenme güçlüğü, bireylerin, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ya da matematik problemleri çözme, anlama ya da yazılı ve sözlü dili kullanmadaki psikolojik süreçlerden birinde ya da birkaçında yetersizliğe sahip olmalarıdır.

Öğrenme güçlüğü'nün karmaşık bir tarihçesi vardır. Bu tarihçeyi anlayabilmek için altı ayırt edici aşama olan klinik, sınıfa geçiş, birleşme, gelişme, azalma ve yeniden yapılanma aşamalarına odaklanmak gerekmektedir. İlk aşama olan klinik aşama; 1920'li yılların başlarında zihin geriliği olan çocuklardan farklı olan bir grup çocuğun, belli belirsiz tanımlanması ile başlamıştır. Günümüzde öğrenme güçlüğü olarak nitelendirilen çocuklar, bu ana kadar zihin geriliği olan çocuklar olarak etiketlenirlerdi, çünkü bu çocuklar arasında dikkati çeken öğrenme eksikliği idi ve böyle bir sınırlandırma yoktu. Klinik aşama 1940'lı yıllarda sonlandığında öğrenmede gerilik gösteren öğrencilerin oluşturduğu grup, normal zeka düzeyine sahip çocuklardan daha düşük zeka düzeyi ile farklılık göstermekteydi. Bu noktada ortaya çıkan durum öğrenme biçimleri farklı olan bu çocuklar için verilen eğitsel önerilerin tanımlanmasına neden oldu (Bender, 2012. aktaran Sarı, 2012: 8)

Bender'e (2012) göre diğer aşamalardan biri olan Sınıfa Geçiş Aşaması'nda ise, 1940'lardan 1960'lı yılların başlarına kadar öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için eğitim yasal değildi. Bu süreçte sınıf fikrine odaklanıldı, yeni eğitsel fikirler geliştirildi. Bir sonraki aşamada Birleşme Aşaması'dır ve bu aşamada (1962-1975) politik faktörler farklı grupları bir alanda birleştirmeye cesaretlendirdi. Gelişme

Aşaması'nda (1975-1988) öğrenme güçlüğü olarak tanılanan pek çok çocuğa hizmet verilmesinin kanunlarca güvence altına alınması sağlandı. Azalma Aşaması'nda (1988-2001), yeterli bir tanımın olmaması ve tanılanan öğrenci sayısının artmasının sebep olduğu kaynaştırma sınıflar için öneriler ve hizmetlerin sağlanması hakkında sorular ortaya çıktı. Ve en son aşama olan Yeniden Yapılanma Aşaması'nda (2002), engelli bireylerin eğitim hareketini konu alan 2004 yılında uygulanmış özel eğitim politikasının pek çok yönünün Başkanlık Komisyonu tarafından kalıcı olarak değiştirilmesinin önerilmesidir.

Öğrenme güçlüğü Amerika'da 1975'te bir özel eğitim kategorisi olarak kabul edilmiştir. Amerika'da 1968 yılında Ulusal Engelliler Danışma Komitesi (National Advisory Committee on Handicapped Children) tarafından önerilen ve 1975 yılında Özel Eğitim Yasasında (P.L. 94-142) yer alan öğrenme güçlüğü tanımı şöyledir:

“Belirgin öğrenme gücüne sahip çocuklar” terimi, sözel veya yazı dilini anlama yada kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin biri veya birkaçındaki bozukluklar ve bu bozukluklara bağlı olarak dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel hesaplamalar yapma yeteneklerinde aksamalar görülen çocuklar anlamına gelmektedir. Bu bozukluklar arasında, algısal özürler, beyin zedelenmesi, asgari düzeyde beyindeki işlev bozukluğu, disleksi ve gelişimsel afazi yer alır. Bu terim, asıl olarak görsel, işitsel, devinimsel, zihinsel ve duygusal özür veya çevresel, kültürel, ekonomik olumsuzlukların sonucu ortaya çıkan öğrenme problemlerine sahip çocukları içermemektedir (Federal Register, 1977: 65083. Aktaran: Özmen, 2010).

1977 yılında Amerikan Eğitim Bakanlığı (Office of Education) tarafından yapılan “Individuals with Disabilities Education Act” başlıklı kanunda özel öğrenme güçlüğü şu şekilde yapılmıştır:

“Özel öğrenme güçlüğü; lisanını anlamada, yazmada veya konuşmada bir veya daha fazla temel psikolojik süreçleri içine alan kusurlara sahip ve dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ve matematiksel hesaplamalarda kusurlu yeteneksizlik şeklinde ortaya çıkartabilen durumlara sahip çocuklar anlamına gelmektedir. Öğrenme güçlüğü terimi bilişsel yetersizlikleri, beyin

hasarlarını, düşük beyin fonksiyon bozukluklarını, okuma güçlüklerini ve gelişimsel konuşamama bozukluklarını içerisine almaktadır. Bu terim görme, duyma, motor yetersizlikler, zihinsel özür, duygusal rahatsızlık veya çevresel, kültürel, ekonomik dezavantajlar sonucu oluşan öğrenme problemlerini içermez.”

1997 yılında Öğrenme Güçlüğü Ulusal Konseyi (National Joint Council on Learning Disabilities) tarafından yapılan öğrenme güçlüğü tanımı farklılık göstermektedir. NJCLD'nin tanımına göre:

“Öğrenme güçlüğü dinleme, konuşma, okuma, yazma, düşünme ve matematik yeteneklerinin edinilmesi ve kullanımlarında önemli ölçüde zorluklar sergileyen heterojen bir grubu ifade eden genel bir terimdir. Bu rahatsızlıklar doğuştan gelen, merkezi sinir sistemi bozukluklarından kaynaklandığı varsayılmaktadır ve bunlar yaşam sürelerinin herhangi bir anında da meydana gelebilmektedir. Davranış denetimi, sosyal algı ve sosyal etkileşim problemleri öğrenme güçlüğüne sahip bireylerde bulunabilir fakat bunlar öğrenme güçlüğü oluşturmazlar. Öğrenme güçlüğü diğer yetersizlerle (örneğin: duyma bozukluğu, zihinsel özür veya ağır duygusal rahatsızlık) veya dış etkenlerle(kültürel farklılıklar veya yetersiz/uygun olmayan yönerge) beraber meydana gelebiliyor olmasına rağmen, öğrenme yetersizliği bu durum ve etkilerin bir sonucu olarak görülemez.”

IDEA ve NJCLD'nin tanım farklarını Robert Reid ve Torri Ortiz Lienemann (2006:38) şöyle açıklamışlardır: Öğrenme güçlüğü 1975 federal kanunlarıyla bir yetersizlik kategorisi olarak kabul edilmiştir. Şu anki öğrenme güçlüğü tanımının yer aldığı yasa, IDEA kanunu içerisinde yer almaktadır, bununla birlikte diğer örgütler ve kuruluşlar öğrenme güçlüğü tanımını büyük ölçüde farklı yaptılar ve bu tanım farklılıkları halen tartışmalı bir alandır. Bu durum kısmen öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş öğrencilerin oldukça yüksek heterojen grup olmalarından kaynaklanmaktadır. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler akademik, davranışsal ve sosyal-duygusal alanlarda bir takım değişik problemler göstermektedirler. Bununla birlikte öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler bu alanların içerisinde çok değişik profiller sergileyebilirler. Örneğin bazı öğrenciler okumada ciddi problemleri olabilir ama matematikte daha üstün olabilir. Diğerleri matematikte yetersizlikler yaşarken,

okumada yaşayamayabilir. Bazı öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ciddi şekilde öz saygı ve depresyon problemlerine sahip olurken diğer öğrenciler bu alanda az belki de hiç sorun yaşamayacaktır ama bu öğrenciler ciddi davranışsal problemler sergileyebileceklerdir. Öğrenme güçlüğü alanında karışıklığa katkıda bulunan diğer bir faktör ise eğitim, psikoloji, sosyoloji ve tıp gibi birçok profesyonel disiplin alanlarıyla kesişme yaşanmasıdır. Bu disiplin alanları her biri öğrenme güçlüğüne yönelik kendi perspektiflerini ortaya koymaktadırlar ve “kör adamlar ve fil” hikayesine benzer şekilde öğrenme güçlüğüne odaklanmalar farklı bakış açısına sahip olabilmektedirler. Sonuç olarak öğrenme güçlüğüne tanımına dahil edilmesi gereken veya gerekmeyen profesyonel grupların, farklı bakış açıları vardır.

II.1.2. Özel Eğitim ve Zihin Engelli Bireyler, Tanımı ve Sınıflandırılması

Toplumda yaşayan tüm bireyler bir şekilde yetersizlik konusuyla karşı karşıya gelebilmektedir. Bu karşı karşıya gelme yetersizliğin bireyin kendisini doğrudan etkilemesi biçiminde olabileceği gibi, aile bireylerinden yakın akrabalarından birini ya da birkaçını etkilemesi biçiminde de olabilir. Bunun yanı sıra bireyin doğrudan etkileşimde bulunmadığı ancak toplumsal yaşam içerisinde birlikte olduğu bireyler de yetersizlik durumundan etkilenmiş olabilmektedirler. Sonuç olarak toplumdaki pek çok birey, aile olarak, arkadaş olarak öğretmen olarak yönetici olarak yetersizliği olan bireylerle karşı karşıyadırlar. Dahası yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamında daha fazla yer almalarıyla birlikte yetersizliği olmayan bireyler, yetersizliği olan bireylere hizmet sunan ya da onlardan hizmet alan konuma gelmişlerdir. Dolayısıyla yetersizliği olan bireyler toplumda farklılığı olan bireyler olmaktan çıkmış ve toplumun bir parçası haline gelmişlerdir. Yinede okullaşma oranlarının düşüklüğü, işsizlik oranlarının yüksekliği ve yoksulluk onların toplumda bağımsız bireyler olarak işlevde bulunmalarının önünde önemli bir engel olarak durmaktadır (Tumbull, Tumbull ve Wehmeyer, 2007). Bu toplumda yaşayan her birey gün gelip kendisi ya da bir yakını özel eğitime gereksinim duyabilir (Cavkaytar ve Diken, 2005). Özel gereksinimleri olan bireyleri eğiterek topluma kazandırmak, onlara istihdam olanakları yaratmak ve gerek eğitim gerekse istihdamlarının sağlanmasına çeşitli biçimlerde destek olmak genel ve özel eğitim sisteminin öncelikli amaç ve görevlerindedir. Bu amaca ulaşabilmede yapılması gereken ilk iş

ise özel eğitime gereksinimi olan bireylerin belirlenip uygun hizmetler alabilir duruma getirilmeleridir (Cavkaytar, 2008: 20).

Artık özel eğitim hizmetlerinin anlamı sadece özel gereksinimleri olan çocukların yetersizliklerine uygun ortamlarda eğitim vermek değil onların özel eğitim gereksinimlerini karşılayacak en uygun ortamlarda eğitim vermek ve onları en az kısıtlayıcı eğitmek olarak algılanmalıdır. 'En kısıtlayıcı eğitim ortamı, bir öğrencinin ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği eğitim ortamı' olarak tanımlanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005: 7). *"En az kısıtlayıcı ortam aynı zamanda öğrencinin en üst düzeyde başarı göstereceği ortamdır"* (Eripek, 2005, aktaran Cavkaytar, 2008: 21).

Özsoy'a (2002) göre, zihin engellilik için diğer toplumlarda olduğu gibi bizde de pek çok kelime kullanılmaktadır. Örneğin "geri zekalı, anormal, tutuk, dal normal, normal altı, alık, aptal, hakiki anormal, sahte anormal, bunak, budala, mankafa, düşük zekalı, densiz çocuk' olarak sıralayabiliriz. Bunun yanında; 'geri zekalılık, hakiki anormallik, sahte anormallik, anormallik, yalancı geri zekalılık, görünüşte geri zekalılık, zihin geriliği, oligofreni, mental, defective, defektif, mental handicap, zeka bozukluğu, zeka züğürtlüğü, amentia, ağır öğrenenler, sınır hattı zeka, sınırda zeka, fikri zayıf, bulanık zeka' gibi kelimelerde kullanılmaktadır. Zeka gerilik derecesini ve tipini tayin için kullanılan, terimler; eğitilebilir geri zekalılar, öğretilebilir geri zekalılar, çok geri zekalılar, ileri derecede geri zekalılar, hafif geri zekalılar, mongoloid, mongoloizm, kreten kretenizm, yarı kreten, kretenoit, hidrosefal-hidrosefali, mikrosefal-mikrosefali, debil-debilitate, hafif zeka geriliği, embesil-embecilite, eblehlik, orta budalalık, idio ve ileri budalalık, bunların dışında da bulanık zeka, bön, aval, allahlık gibi terimleri de geri zekalılık için kullanılmaktadır"

Zihin engeli, bir kısmı bilinen ancak çoğu henüz tanımlanmamış birçok nedene dayalı olarak ortaya çıkan, temelde zihinsel fonksiyonların standartların altında çalışması ile karakterize olan bir engel tipidir. Engel başta zihin gelişimi olmak üzere dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim motor gelişim alanlarında çeşitli düzeylerde gecikmeler, duraklama ve bazen de donmaya neden olarak bireyin tüm

gelişim alanlarını etkiler. Bu etkilenme çocuğun gelişim dönemi içinde gerçekleştiği için gecikme, yavaşlık veya donma-duraklamanın yansımaları bireyin yaşamı boyunca devam eder. Ancak özellikle erken çocukluk yıllarından itibaren çocuğun gelişebilme potansiyeline uygun ve gereksinimlerini karşılayacak nitelikte eğitim olanaklarının sunulması, onun engelin olumsuz darbelerinden daha az etkilenmesine yardımcı olabilir. Bu şekilde zihinsel engelli bireylerin de topluma kaynaşmaları ve uyum içinde yaşamaları da bir ölçüde gerçekleşebilir (Metin ve Işıtan, 2011: 135).

Sucuoğlu'na (2010: 50) göre; zihin engelli bireyleri tanımlamak için kullanılan ilk ve en eski terim olan idiot teriminin tarihçesinin 13. yy'a kadar gittiği bilinmektedir. Günümüzde bazen insanları aşağılamak için kullanılan bu terim Yunanca'da toplumsal yaşam içinde yer alamayan anlamına gelen idiotus sözcüğünden gelmektedir. Anlama becerisinin sınırlı olması idiot olanların belirlenmesinde anahtar faktör olarak kabul edilmiştir. 19. yy'ın sonlarına kadar ağır derecede yetersizliği olan bireyler idiot, hafif derecede yetersizliği olan bireyler ise embesil olarak isimlendirilmişler; bu dönemde idiot teriminin yanı sıra, feeblemindedness terimi de kullanılmıştır. Bu sözcük red house sözlüğü'nde geri zekalı, iradesiz olarak tanımlanmaktadır ve zihin olarak normal zeka sınırlarının altında bulunan kişileri anlatmak için kullanılmaktadır. 19. yy'ın sonlarında bir başka terim daha gündeme getirilmiş, psikolog Goddard yunanca aptal /foolish anlamına gelen moron sözcüğünü binet zeka testine göre, zeka yaşı 8-12 arasında olarak belirebilen (zeka bölümleri 51-70) bireyleri tanımlamak için kullanmıştır. 20. yy'ın ilk yarısında embesil ya da idiotlar kadar düşük işlevleri olmayan ancak engelli olmayan bireylere göre düşük bilişsel işlevlere (hastalık ya da incinmeler nedeni ile beyinde problem olmayan ve yetersizliği herhangi bir gözlemci için belirgin olan) sahip bireyler moron sözcüğü ile tanımlanmaya çalışılmıştır. Zihin engelli bireyleri tanımlayan idiot, embesil ve moron sözcükleri uzun zaman yaygın olarak kullanılmasına karşın bu sözcüklerin günümüzde sadece zaman zaman argo dilde kullanıldığı görülmektedir.

"Türkiye'de zihinsel yetersizlik anlamında Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkındaki Yönetmelik, MEB'e Bağlı Özel Okullar Yönetmeliği'nde 'geri zekalılık', MEB Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim

Uygulamaları Yönetmeliği'nde 'zihinsel özür' 3797 sayılı kanunla MEB bünyesinde oluşturulan Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü örgüt şemasında 'öğrenme güçlükleri' 2000 yılı MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde 'zihinsel öğrenme yetersizliği', üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği programlarında 'zihinsel engeli' ya da 'zihinsel engelli' konfederasyonlar, federasyonlar yapısı içinde 'zihinsel özür' terimi kullanılmıştır" (Eripek, 2008, aktaran Eratay 2010: 170).

Zihin engelli bireyleri tanımlayan terimler genellikle bu bireylerin olumsuz özelliklerine odaklanmış böylece bu terimlere olumsuz beklentilere yol açan etiketleyici bir anlam yüklenmiştir. Olumsuz beklentilerin bu bireylerin okul başarısı ve topluma uyumlarını olumsuz yönde etkileyeceği konusundaki tartışmaların da etkisi ile her zaman daha az etiketleyici terimler kullanılmaya çalışılmıştır. Örneğin Amerika'da anne babalar tarafından kurulmuş bir dernek olan Zihin Engelli Vatandaşlar Birliği bağımsız, yarı bağımlı ve bağımlı zihin engelliler terimlerini kullanmanın, çocukların sosyal gelişimi üzerinde etkili olacağını ümit etmişlerdir. İyimser ve olumlu diğer bir terim 1960'lı yıllarda eğitimcilerin sunduğu eğitilebilir ve öğretilebilir terimleridir. Bireylerin uygun eğitim ortamlarında iyi bir şekilde gelişeceğini vurgulamak amacıyla, bu terimler hafif ve orta derecede zihin engelli bireyler için kullanılmıştır. Bunların yanı sıra zihin engeli (Mental Retardation) terimi 1970-1980'lere kadar resmi bir ifade olarak kullanılmasına karşın birçok eğitimci zihinsel engelli (mentally handicapped) terimini kullanmayı tercih etmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1991 de çıkarılan Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA: Individuals with Disabilities Education Act Amendments) ile zihin engelli terimi kullanılmaktan vazgeçilerek yerine zihinsel yetersizlik (mentally disabled) terimi kabul edilmiştir. Ancak alanda çalışan araştırmacılar zihin engelliler alanında çok önemli bir yeri olan Amerikan Zeka Geriliği Birliği (AAMR)'nin isminde geçen zeka geriliği teriminin, bireyleri etiketlemesi nedeniyle birliğin adının değişmesini önermişler; bu nedenle dernek üyelerinin onayı ile birliğin adı 1 Ocak 2007 tarihinden itibaren Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (AAIDD) olarak değiştirilmiştir. Benzer şekilde birliğin yayınlandığı bir bilimsel derginin de

adı değiştirilerek Tanı ve Sınıflama El Kitapları'nda da zeka geriliği teriminin kullanılmasından vazgeçilmesi istenmiştir (Sucuoğlu, 2010: 52).

MEB'e (2006) göre, 2006 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde: Zihinsel Yetersizliği olan birey: zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan özel eğitim ile destek hizmetlerine ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır.

Son yıllarda uzmanlar zihin engelli bireyler için gelişimsel yetersizlik (developmental disability) terimini yaygın olarak kullanmaktadır. Aslında bu terim zihin engelli bireyleri de kapsayan daha geniş kapsamlı bir terim olarak kabul edilmektedir. Gelişimsel yetersizlik 5 yaş ya da daha büyük yaştaki bireylerin kronik yetersizliğidir. Gelişimsel yetersizlik; bireyin zihinsel ya da fiziksel ya da hem fiziksel hem de zihinsel yetersizliklerinin öz bakım, alıcı ve ifade edici dil, öğrenme, hareket, kendini yönlendirme, bağımsız öğrenme kapasitesi ve ekonomik olarak kendine yetebilme alanlarından üç ya da daha fazlasında kalıcı işlevsel sınırlılıkla sonuçlandığı kabul edilmektedir. Var olan yetersizlikler 22 yaştan önce ortaya çıkar ve bireyin disiplinler arası hizmetlere ve desteklere gereksinim vardır. Gelişimsel yetersizlik tanımı ile AAIDD tarafından yapılan zihinsel yetersizlik tanımı arasındaki temel fark yetersizliğin ortaya çıktığı yaş ile gelişimsel yetersizlik tanımında zeka bölümünün ölçüt olarak alınmamasıdır (Sucuoğlu, 2010: 52).

Buna göre, ülkemizde 1960'lı yıllardan başlayarak farklı terimlerin kullanıldığı ve bu terimlerin kullanan kişi ve kurumlara bağlı olarak değiştiği görülmektedir. Örneğin halk dilinde halen geri zekalı teriminin kullanıldığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2000 yılında çıkarılan özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde zihin engeli, zihinsel öğrenme yetersizliği olarak isimlendirilmiştir. Halen MEB yönetmeliklerinde bu terim kullanılmaktadır. Diğer taraftan öğretmen yetiştiren üniversitelerde zihin engellilerin öğretmenliği programı bulunmaktadır ve dolayısıyla akademik ortamlarda zihin engelli terimi kabul görmüştür.

AAIDD (Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği) 1992 yılı tanımı;

‘Geri zekalılık hali hazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıklar göstermektedir. Bu zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı, bunun yanı sıra uyumsal beceri alanlarında (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. Geri zekalılık 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır’; şeklindedir. (AAMR Ad Hoc Committee on Terminology and Classification, 1992, p.5; aktaran Hardman, Drew, and Egan; 1999). "Bu tanımında uyumsal beceri alanları tek tek sıralanmış, açıklanmış ve uyumsal davranışlarda yetersizlik kavramına kısmen açıklık getirilmiş, bireyin uyumsal becerilerinin toplumsal çevre içerisinde, yaşutlarının davranışlarının dikkate alınarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır" (Eripek, 1998, Aktaran Eratay, 2010: 171).

Günümüzde bazıları tarafından kabul edilen, zihin engelli çocuğun tanımı yapılabilmemiş değildir. Konuyla pek çok meslek grubunun ilgilenmesi, her meslek grubunun konuya kendi ilgi alanından bakması, bunun yanında zihin engelliliğin son derece karmaşık özelliklere sahip bir durum olması, ortak bir tanım yapılabilmesini güçleştirmektedir (Eripek, 1993: 152).

Türkiye’de zihin engelli bireylerin tanımlarına ilişkin gelişmeler Eripek (2005) tarafından özetlenmiştir. Eripek’e göre Çağlar (1979), zeka geriliği olan bireyleri ‘zihin gelişimlerinde meydana gelen yavaşlama, duraklama veya gerileme nedeniyle davranış ve uyum yönünden yaşutlarına göre sürekli olarak gerilik gösteren bireylere zihinsel engelli denir.’ şeklinde tanımlamıştır. Bu tanım 1975 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ‘Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar’ hakkında yönetmelikte aynen benimsenmiş ancak, tanıma ‘...normal eğitim programlarından yararlanamayan birey...’açıklaması eklenmiştir. Eripek uyum yetersizliklerinin zihinsel geriliğin sonucu olarak açıklanması ve zeka geriliğinin sürekli bir durum olduğunun vurgulanması nedeniyle, bu tanımında Doll’un 1941 de yaptığı tanımın etkilerinin görüldüğünü savunmaktadır.

Yasal olarak yapılan tanımlara göz atıldığında, 1990 yılına kadar yönetmeliklerde ve resmi yazışmalarda zihin engelli tanımına yer verilmediği, 1990 da yayınlanan Eğitilebilir Çocuklar İlkokul Programı'nda zihin engelli bireyin 'Doğumdan önce, doğum esnasında ve sonraki gelişim sürecinde oluşan çeşitli nedenlerle zihin, sosyal olgunluk, psiko-devinsel gelişim ve fonksiyonlarında sürekli yavaşlama, duraklama ve gerileme sonucu olarak yaşitlarına göre 1/4 ve daha yüksek oranda gerilik ve yetersizliği nedeniyle, normal eğitim programından yararlanamayanlara zihin engelli denir' şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Eripek'e göre bu tanım 1975 tanımından çok farklı değildir.

2000 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise zihin engeli, zihinsel öğrenme yetersizliği terimi kullanılarak, zihinsel gelişim yetersizliğinden dolayı bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde hafif orta ve ağır düzeyde etkilenmesi durumu olarak tanımlanmıştır. 2004'te gözden geçirilerek tekrar yayınlanan yönetmelikte AAIDD'nin 2002 tanımının temel alındığı ve tanımın değiştirildiği görülmektedir. 2006'da çıkarılan son yönetmelikte ise zihin yetersizliği olan birey zihin işlevleri bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren buna bağlı olarak kavramsal, sosyal, ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey' olarak tanımlanmıştır.

Zihin engelinin tanımlarına göz atıldığında, zaman zaman tanımlara farklılıklar getirilmiş olsa bile zihin engelli olmanın iki temel elemanın değişmez olduğu, bu elemanların 1941 de Doll'un tanımından beri her tanımda yer aldığı görülmektedir. Zihinsel işlevlerin belirgin derecede normalin altında olması ve uyumsal davranışlardaki yetersizlik elemanları tüm tanımlarda yer almakta, bunların yanı sıra üçüncü eleman olan engelin ortaya çıktığı yaşın da tanımların çoğunda yer aldığı görülmektedir (Sucuoğlu, 2010: 63).

II. 1. 2.1. Zihin Engellilerde Sınıflandırma

Zihin engelli bireyler oldukça heterojen bir gruptur ve zihin engelli tanısı olan bireyler özellikleri açısından birbirinden çok farklıdırlar. Bu bireylere uygun

hizmet verebilmek ve gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayabilmek için alt grupların ve alt gruplarda yer alan bireylerin özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu yüzden de zihinsel engelli çocukların sınıflandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

"Zihin engellilerle çalışan çeşitli disiplinlerden uzmanlar farklı sınıflandırmalar yapmışlardır. Günümüzde yaygın olarak kullanılan iki sınıflandırma mevcuttur. Bunlar psikolojik ve eğitsel sınıflandırmalardır" (MEGEP, 2007: 12, 15).

1) Psikolojik sınıflandırma

- 1) Hafif Derecede Zihin Engelliler,
- 2) Orta Derecede Zihin Engelliler,
- 3) Ağır Derecede Zihin Engelliler,
- 4) İleri Derecede Ağır Zihin Engelliler.

2. Eğitsel Sınıflandırma

Zihin engelli öğrenciler eğitilebilirlik durumları göz önüne alınarak değerlendirildiğinde şu şekilde sınıflandırılabilir.

- 1) Eğitilebilir Zihin Engelliler,
- 2) Öğretilebilir Zihin Engelliler,
- 3) Ağır ve Çok Ağır Derecede Zihin Engelliler,

II.1.2.1.1. Psikolojik Sınıflandırma: MEGEP'e (2007) göre, tıbbi tanılama modeli, tıbbi verilerin ve psikometrik ölçümlerin esas alındığı tanılama modelidir. Bu modele göre tanılamada zedelenmenin oluş zamanı, yeri, derecesi ve özrünün nasıl bir gelişme göstereceğine ilişkin veriler üzerinde durulmaktadır. Zihinsel yetersizlik gösteren çocukların %90'ına yakını hafif derecede olan çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocuklar yaşlılarıyla karşılaştırıldıklarında benzerlikleri farklılıklarından çok daha fazladır. Zihinsel yetersizlikleri orta ve ağır derecede olanların tüm zeka geriliği gösteren çocuklar içerisinde oranları ise %40 kadardır.

II.1.2.1.1.1. Hafif Düzeyde Zihin Engelliler: Kırcaali-İftar (1998)' a göre, literatür incelemeleri sonucunda hafif düzeyde öğrenme güçlüğü, öğrenme güçlüğü yetersizlikleri içerisinde en yaygın sınıf olduğu görülmektedir. Geçmişte ve günümüzde zihin engelli çocukların genel nüfus içerisindeki yaygınlık oranlarının belirlenmesine ilişkin pek çok araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçları sıralandığında en düşük oran % 0.5, en yüksek oran ise % 23 olmaktadır (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, 2007).

Lamont'a (1988) göre, hafif düzeyde öğrenme güçlüğü'nün büyük ölçüde sebebi ile ilgili geleneksel görüş, çok genli (polijenik) ve sosyo-kültürel etkiler olarak savunulmaktadır.

Eripek'e göre (2011), zihinsel yetersizliği hafif düzeyde olanlar genellikle okula başlayana değin farkına varılmazlar. Çünkü genellikle dikkati çekecek ölçüde gelişimsel gerilik ve zihinsel yetersizlikle ilişkili herhangi bir biyolojik durum göstermezler. Ancak okula başladıklarında, özellikle akademik çalışmalarda yaşantılarının gerisinde kalırlar. Çünkü akademik çalışmalar yoğun öğrenme yaşantılarını gerektirmektedir ve bu yaşantıların temelinde bilişsel işlevler de yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yönetmeliği'nde (2012), hafif düzeyde zihinsel yetersizlik; zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmıştır.

Sucuoğlu'na (2010:77) göre, zihin ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireydir. Aynı yaştaki çocuklardan önemli ölçüde yavaş öğrenen geride olan çocukları az geri çocuklar (Mild (Hafif)-Eğitilebilirler) olarak düşünebiliriz (Karatepe, 1988: 16). Zekâ bölümü puanı 50 – 55 ile yaklaşık 70 arasında olan kişilerdir. Hafif düzeyde zihin engelli olan bireyler, 'eğitilebilir' olarak nitelendirilen grubu işaret eder. Hafif düzeyde zihin özürülü olan çocuklar, toplumsal ve konuşma yeteneklerini okul öncesi yıllarda 0-5 yaş arasında

kazanırlar. Duyusal ve motor alanlarındaki bozuklukları azdır ve çoğunlukla daha ileri yaşlara kadar zihin engeli olmayan çocuklardan ayırt edilemezler. Bu çocuklar on yaşın sonuna doğru altıncı sınıf düzeyinde okul becerileri kazanabilirler. Erişkin yaşlarda ancak kendi başına yaşayabilmeye yeten toplumsal ve mesleki yetenekler kazanırlar. Ancak, alışılmışın dışında toplumsal ve ekonomik sıkıntılarla karşı karşıya kaldıklarında rehberliğe gereksinim duyarlar. Hafif düzeyde zihin özürlü olan bireyler uygun destekle çoğunlukla kendi başlarına ya da bir yetişkinin denetimiyle toplum içinde bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilirler. Hafif düzeyde zihin özürlü hareket, bedeni kullanmaya ilişkin, (motor) problemler az görülür ya da yoktur. İletişim öz bakım ev yaşamı sosyal etkileşim, toplum içerisinde yaşayabilme, kendini yönlendirme, sağlık ve emniyeti gözetebilme, akademik/okula ilişkin beceriler boş vakitlerini değerlendirme, iş becerileri gibi özellikler yaşlılarına çok yakın değerlerde gözlenir.

Eripek (1993:165), hafif derecede zihin engelli öğrencilerin eğitimlerinin genellikle normal ve özel sınıflarda yapıldığını, zorunlu olmadıkça özel, gündüzlü, ya da yatılı okullardan şiddetle kaçınıldığını belirtmiştir. Zihin engelli çocuklara normal ve özel sınıflarda genellikle okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ve lise düzeylerinde eğitim sağlanmaktadır. Son yıllarda okul öncesi sınıflara ek olarak 0-3 yaş çocukları için ‘uyaran sınıfları’ uygulanmasına başlanmıştır. Bu yaş dönemi tüm çocuklarda olduğu gibi, zihin engelli çocukların da zihin, dil ve sosyal gelişimlerinde kritik bir öneme sahiptir. Uyarın sınıflarının temel amacı, bu kritik dönemde zihin engelli çocuklara ve ailelerine yardımcı olmaktır. Diğer yandan bu çocukların daha ileri eğitim gereksinimlerine paralel olarak ortaokul ya da lise sonrası eğitim programları uygulamalarına başlanmıştır. Bu programların temel amacı; zihin engelli çocuk ya da gençlere iş edinme, bağımsız yaşama ve topluma uyum sağlama gibi yetişkin yaşamı için gerekli olan becerileri kazandırmaktır. Hafif derecede zihin engelli çocukların bir bölümü, ilkokulun ilk sınıflarında farkına varılmaktadır. Çünkü sınıftaki çalışmalarda yaşlılarından geri kalmaktadırlar.

Özel eğitime gereksinim gösteren bu çocuklar için genellikle üç tür yerleştirme yaklaşımı söz konusudur.

1. Normal sınıfa devam etme, gezici öğretmen ya da kaynak öğretmenin yardımı,
2. Özel sınıfa yerleşme, bazı okul çalışmalarında normal sınıfa katılma,
3. Özel sınıfa tam olarak yerleşme, olarak sıralanmıştır.

Bu yaklaşımlardan hangisinin uygun olacağı, çocuğun özellikleri ve mevcut olanaklar dikkate alınarak kararlaştırılmaktadır.

"Heward'a (2000) göre, geleneksel olarak yetersizliği hafif olan öğrencilerin eğitim programlarında, ilköğretim I. kademesinde okuma, yazma ve aritmetik gibi temel akademik konulara, II. Kademe ve orta öğretimde mesleki eğitim ve iş çalışma programlarına ağırlık verilmektedir. Günümüzde meslek eğitimi ve günlük yaşam becerilerinin öğretimi çalışmalarına ilköğretimin daha erken sınıflarında başlanmaktadır. Yetersizliği hafif olan çocukların çoğu altıncı sınıf düzeyine gelinceye değin, temel akademik becerileri bağımsız yada yarı bağımlı olarak yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli olan iş becerilerini edinirler. Yetersizliği hafif olarak tanılanan bazı yetişkinler mükemmel sosyal ve iletişim becerileri geliştirirler, okuldan ayrıldıklarında artık geri olarak adlandırılmazlar" (Heward, 2000 aktaran Akçamete, 2010: 252).

Eripek'e (2011) göre, hafif düzeyde engelli bireylerin en yaygın özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

1) Bilişsel Özellikler: Dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, algı eksikliği, bellek eksikliği, bilgiyi İşlemedir.

2) Akademik Özellikler: Okuma yetersizlikleri, konuşma dili yetersizlikleri, yazma yetersizlikleri, matematik yetersizlikleri olarak belirlenmiştir.

3) Sosyal ve Duygusal Özellikler: Sosyal algı ve sosyal yetersizlik, motivasyon olarak sıralanabilir.

4) Davranış Özellikleri: İstenmeyen davranışlar, toplumsal uyum güçlükleridir.

II.1.2.1.1.2. Orta Düzeyde Zihin Engelliler: Sucuoğlu'na (2010: 77) göre, zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireydir. IQ Düzeyi 35-40 ile yaklaşık 50-55 arasındadır. Orta düzeyde özürlü olan bireyler 'öğretilbilir' olarak sınıflandırılan gruba eşdeğerdir. Orta düzeyde zihin özürlü olan çocuklar, konuşma becerilerinin çoğunu erken çocukluk yıllarında kazanırlar. Mesleki eğitimden faydalanır ve belirli bir denetimle kişisel bakımlarını yapabilirler. Aynı zamanda toplumsal ve iş ve uğraşı alanlarındaki eğitimden de yararlanırlar. Örneğin duyu-algı-motor bütünleştirme ve bilişsel gelişim için aktivite eğitimi, iş ve uğraşı yaklaşımı, olarak uygulanır. Ancak akademik olarak ilkökul ikinci sınıf düzeyinden ileri gitmekte zorlanırlar. Ergenlik döneminde toplumsal kuralları öğrenmedeki zorlukları, yaşlıları ile ilişkilerini bozabilir. Erişkinlikte çoğunluğu beceri istemeyen işlerde ya da uygun destekle yarı beceri isteyen işlerde çalışabilirler. Yeterli destek ile toplumsal hayata uyum sağlarlar.

Akçamete'ye (2010: 252) göre ise, zihin yetersizliği orta düzeyde olan çoğu çocuk okul öncesi yıllardaki gelişimlerinde önemli derecede gelişme gösterir. Genellikle yaşları ilerledikçe zihin, sosyal ve motor gelişim alanlarında akranlarıyla aralarında olan mesafe daha da açılır. Yetersizliği orta düzeyde olan bu çocukların yaklaşık, %30'unda Down Sendromu, yaklaşık %50'sinde beyin incinmesinin farklı türleri vardır (Neisworth ve Smith, 1978). Yetersizliği hafif olanlarla karşılaştırıldığında fiziksel yetersizlikler ve davranış problemleri daha yaygındır.

Orta derecede zihin engelli olan çocukları tüm gelişim alanlarında normal dediğimiz çocuklardan geridedirler. Onlar çoğu kez pratik işlerde beceriksiz ve konuşmada çok geridedirler. Bu çocuklar bir şeyi hatırlamada çok güçlük çekerler. Davranışları kendilerinin yarı yaşında olan çocuklar gibidir. Bu çocuklara sınıfınızda yapılan işlerin, faaliyetlerin nasıl yapılacağını birçok defa göstermek zorunda kalabilirsiniz. Bu çocuklara sınıfta işlerin nasıl yapılacağını basit bir dille izah etmeniz ve işleri parçalara ayırarak öğretmeniz her defasında pratik yaptırmanızın size yardımcı olacağı düşünülebilir. Bu çocukların zeka özü olmayan

kendi yaşlarındaki okul öncesi çocuklarla aynı sınıfa devam ettirilmeleri faydalıdır ve mümkündür (Karatepe, 1988: 16).

"Orta derecedeki zihin engelli çocukların eğitim programlarında akademik konulara hafif derecede zihin engelli çocukların eğitim programlarına göre daha az önem verilmektedir. Bu çocuklar için hazırlanan eğitim programlarında çocuğun sosyal çevresine uyum sağlaması için gerekli olan becerilerin kazandırılmasına çok daha fazla önem verilmektedir" (Eripek, 1993: 169).

Geçmişte bu çocuklar toplumdan uzak tutuluyor, yatılı kurumlara yerleştiriliyordu. Buralarda kendilerine oldukça sınırlı öğrenme yaşantıları sağlanıyordu. Günümüzde çocuklara yaşamlarını sürdürebilmeleri ve üretici olabilmeleri için bireysel düzeyde yardım ve danışmanlık hizmetleri sağlanmakta, bu yönde başarılı sonuçlar alınabilmektedir (Akçamete, 2010: 252).

II.1.2.1.1.3. Ağır ve Çok Ağır Düzeyde Zihin Engelliler: Ağır ve çok ağır düzeyde zihin engelli, zihin işlevleri ile kavramsal, sosyal, ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim sistemine ihtiyacı olan bireydir (Sucuoğlu, 2010: 77). Ağır düzeyde zihin özürlü olan bireyler, erken çocukluk yıllarında konuşma becerilerini ya çok az kazanırlar da hiç kazanamazlar. Okul dönemi boyunca konuşmayı öğrenebilirler ancak temel (öz bakım) ihtiyaçlar öğretilir. Sadece okul öncesi eğitim düzeyinde (gerekli işaret ve harfleri tanıma gibi) bir eğitim alabilirler. Erişkinliklerinde yakın bir denetimle basit işleri yapabilirler. 0-24 IQ ya sahiptirler. Çoğunda doğuştan gelen engel söz konusudur. Bir kısmı yürüyemez ya da konuşamaz. Erişkin birey olduklarında, ancak 2 yaşın zeka düzeyine sahiptir. Özel eğitimle ancak yemek yeme, tuvalet gibi çok temel ihtiyaçlarını karşılaması sağlanabilir ("Sanal", 2011.).

Çok ağır düzeydeki bireyler; bireyin zihin yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireydir (Sucuoğlu, 2010: 77).

Ağır ve çok ağır zihin yetersizliği olan çocukların neredeyse tamamı doğumda ya da hemen sonrasında farkına varılırlar. Çocuğun merkezi sinir sisteminde oldukça ciddi hasar vardır. Bir çocuğun başka yetersizlikleri ve sağlık problemleri vardır. Hareketleri sınırlıdır, ya da bağımsız olarak harekette bulunamazlar. Her ne kadar ağır ve çok ağır yetersizliği olan çocukları birbirinden ayırmada ZB puanları esas alınmakla birlikte daha da önemli olan buldukları işlevlerin düzeyidir. Yakın bir zamana kadar ağır yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinde öz-bakım (tuvalet, giyinme, yeme-içme) ve iletişim becerilerinin öğretimine ağırlık verilmekte idi. Öğretim teknolojilerindeki en son gelişmeler ağır ve çok ağır yetersizliği olan birçok bireyin daha önce öğrenemeyeceği düşünülen bir çok beceriyi öğrenebileceğini, toplumda yaşamlarını pekala sürdürebileceklerini ve üretici olabileceklerini göstermektedir (Akçamete, 2010: 253).

Yine yakın zamana kadar ağır ve çok ağır yetersizliği olan çocukların pek çoğu, eğitim sisteminin dışında tutuluyordu. Günümüzde bu çocuklara yetersizliklerinin derecesine ya da tipine bakılmaksızın eğitim olanakları sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra toplumun bu çocuklara yönelik tutum ve davranışlarında olumlu değişikliklerin meydana geldiği söylenebilir (Akçamete, 2010: 253).

"Zihin engelli öğrencilerin eğitim tarihçelerine bakıldığında, ağır ve çok ağır derecede zihin engelli çocukların eğitimlerinin ihmal edildiği görülmektedir. Bu durumun başlıca nedenleri, deneyimli eğitici personel eksikliği, uygun eğitim programlarının olmayışı ve yetkililerin bu çocukların eğitim gereksinimleriyle yeterince ilgilenmemeleri olarak sıralanabilir. Ancak son yıllarda bu çocuklara gerekli özel eğitim olanakları sağlanmaya başlanmıştır" (Eripek, 1993: 170).

Uyum işlevlerindeki sürekli geriliğin bir sonucu olarak '24 saat geri' olarak adlandırılan ağır ve çok ağır derecede zihin engelli çocukların eğitim amaçlarından farklı değildir. Ancak düşük düzeydeki işlevleri nedeniyle, eğitim programlarında öz bakım, dil ve hareket becerilerine daha fazla önem verilmektedir. Ağır ve çok ağır derecedeki zihin engellilerde uyumsuz davranışlar hafif ve orta dereceli zihin engellilere oranla daha yaygındır. Üstelik uyumsuz davranışlar daha ağır derecededir.

Bu çocuklarda sıklıkla görülen uyumsuz davranışların başında basmakalıp ve kendini yaralayıcı davranışlar yer almaktadır. Basmakalıp davranışlar gözlerini oğuşturma, elleri çırpmak gibi kısa bir süre içerisinde sıklıkla tekrarlanan davranışlar olmaktadır. Kendini yaralayıcı davranışlar, saçını çekme, kafasını vurma gibi çeşitli türlerde ortaya çıkabilmektedir. Bazılarına göre neden, çocuğun evrensel ve sosyal uyaranlardan aşırı derecede soyutlanmasıdır. Bu durumda çocuk gereksinim duyduğu fakat çevresinden alamadığı uyaranları kendisi oluşturmaktadır (Eripek, 1993: 171).

Ağır ve çok ağır derecede engelli olan okul öncesi çocuklar, bebek gibi günlük hayatlarının her alanında yardıma muhtaçtırlar. Bunların çoğunun, hareket etmede ve beslenmede özel problemleri olduğundan, mesleki terapistlere ihtiyaçları vardır. Bunlar bakım ağırlıklı oldukları için ilk hamle sınıflarına bile devam ettirilmesi düşünülemez. Bununla beraber bazı toplumlarda, bu çocukları teşvik, uyarma ve çocuğun ailesini destekleme bakımından, 'İlk Hamle' en iyi program olabilir. Eğer sınıfınızda ileri ve ağır derecede zihin engelli çocuk varsa, bu çocuğun özel ihtiyaçları için eğitim, tıp, sosyal yardım uzmanları ile konuşabilir ve onlardan yardım isteyebilirsiniz (Karatepe, 1988: 17).

Ağır ve çok ağır derecede zihin engelli diye adlandırdığımız delikanlılık çağındaki gençler konuşmalarını asla geliştiremezler. Bununla beraber özel eğitim usülleri yoğun bir şekilde kullanılarak öğretim verilirse özel ses veya işaretlerle iletişim (kominikasyon) yapabilmektedirler. Bu çocuklardan bazılarında beyin zedelenmesi (Cerebral Palsy) görüldüğü gibi ağır derecede fiziki sakatlıklar, körlük veya sağırılık, ya da ikisi birden görülebilir. Bazı ağır ve çok ağır derecede engelli çocuklarda sara (epilepsy) da olabilir. Bunların bu saralı halleri ilaçla kontrol altına alınabilir. Ancak doktor, tıbbi müdahaleyi iyi yürütmek, ilaçların etkisinin nasıl olduğunu öğrenmek ve yeni düzenlemeler yapmak için sizden bazı kayıtları tutmanızı isteyebilir. Ortama uyum bu çocukların bazıları için en iyi program olmayabilir (Karatepe, 1988: 18).

II.1.2.1.2. Eğitsel Sınıflandırma: MEGEP'e (2007) göre, zihin engelli çocukların eğitim gereksinimlerine göre sınıflandırma yapılmaktadır. Zihin engelli çocukların neyi öğrenip neyi öğrenemeyeceklerine, ne derecede öğreneceklerine

cevap aranmaktadır. Grupların oluşturulmasında psikolojik sınıflandırmada olduğu gibi yine zeka bölümü puanları kullanılmaktadır. Fakat psikolojik sınıflandırmadan farklı olarak grupları birbirinden ayıran zeka bölümü puanları esnek tutulmaktadır. Klasik eğitsel sınıflandırmalarda zihin engelliler genellikle eğitilebilir öğretilbilir ve kurumluk ya da bağımlı olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Ancak son yıllarda demokratik eğitim anlayışının yaygınlaşması, kurumluk ya da bağımlı olarak adlandırılan grubun davranış değiştirme tekniklerine olumlu yanıtlar vermesi sonucunda bu gruba giren çocuklara ağır ve çok ağır derecede zihin engelliler ismi verilmiştir.

II.1.2.1.2.1 Eğitilebilir Zihin Engelliler: Topbaş'a (1998) göre, öğrenme güçlüğüne sahip olarak nitelendirilen öğrencilerin yetenekleri (zeka) ile başarıları (yaş ve sınıf düzeyine göre) arasındaki fark bir ölçüt olarak kullanılmaktadır. Örneğin yaş ve zeka düzeyi bakımından üçüncü sınıfta bulunan bir öğrencinin bazı derslerde birinci sınıf düzeyinde olması. "Akademik gerilik" olarak tanımlanan bu farklılık, öğrencinin standartlaştırılmış bağıl zeka testleriyle ölçülen potansiyeline karşın, belirli alanlarda standartlaştırılmış başarı testlerinde aynı başarıyı gösterememesi durumudur.

"Zeka bölümleri -50-54 ile 70-75 arasındadır. Okul çağında akademik çalışmalarda gerilik gösterirler. Ortalama üçüncü ya da dördüncü sınıf düzeyinde akademik bilgi ve beceri kazanabilirler. Ancak bu düzeye normallere göre daha ileri yaşlarda ulaşılır" (Eripek, 1993: 18).

MEB'e (2007) göre, zekâ ve başarı arasındaki yakın ilişki nedeniyle, zihinsel engellilik gösterenlerin akademik başarılarının geride kalması olağandır. Üstelik pek çoğu zihinsel düzeylerinden beklenileninde altında başarı göstermektedirler. Başarısızlık daha çok okumada özellikle okuduğunu anlamada olmaktadır.

Gelişimleri, normallerden önemli bir farklılık göstermediği için, genellikle okula başlayana değin farkına varılmazlar. Okul çalışmaları başladığında özellikle akademik çalışmalarda, karşılaştıkları güçlükler sonucunda gerilikleri ortaya çıkar. Eğitilebilir terimi, bu gruba giren çocukların, okuma, yazma, matematik gibi temel akademik becerileri öğrenebileceklerini açıklamaktadır. Eğitilebilir zihin engelli

çocuklar temel akademik beceriler yanında öz bakım becerilerini öğrenebilirler, ileride yetişkinlik çağında bütünüyle ya da kısmen geçimlerini sağlayabilecek bir iş becerisi edinebilirler (Eripek, 1993: 155).

Kirk (1998), zihin engelli çocukların çoğunluğunu (yaklaşık %80) oluşturan eğitilebilir zihin engelli çocukların ortak akademik özelliklerini üç grupta toplamaktadır (MEB, 2007).

1) Eğitilebilir zihin engelli çocuklar 6 yaşında okula başladıklarında henüz okuma, yazma ve aritmetiğe hazır değildirler. Yaklaşık 8 yaşına hatta 11 yaşına değin bu becerileri kazanmaya başlayamazlar. Öğrenmedeki bu gerilik takvim yaşından çok zekâ yaşına bağlıdır.

2) Çocuğun okuldaki gelişim hızı zihin gelişimi hızıyla karşılaştırılabilir. Bu hız normal çocuğun hızına göre daha yavaştır. Bu nedenle normal çocukların bir yılda tamamladığı öğretim programını eğitilebilir zihin engelli çocuklar aynı süre içerisinde tamamlayamazlar.

3) Zihinsel olgunluklarına ve özel yeteneklerine bağlı olarak okul hayatlarının sonunda ulaşabilecekleri akademik başarı düzeyleri muhtemelen iki ile altıncı sınıf düzeylerinde olmaktadır.

"Eğitilebilir terimi bu gruba giren çocukların okuma, yazma, matematik gibi, temel akademik becerileri öğrenebileceklerini açıklamaktadır" (Maloney, 1979). Başka bir deyişle bu çocukların özel eğitim olanaklarıyla normal ilkokul programlarından yararlanabileceklerini göstermektedir. Bu gruba giren çocuklar temel akademik beceriler yanında öz bakım becerileri de öğrenebilirler, ileride yetişkinlik çağına geldiklerinde bütünüyle ya da kısmen geçimlerini sağlayabilecek bir iş becerisi edinebilirler. Nitekim bu gruba yönelik özel eğitim programları bu konulara ağırlık vermektedir (Eripek, 1993: 18).

II.1.2.1.2.2. Öğretilebilir Zihin Engelliler

Eripek'e (1993: 155) göre, genellikle gerilikleri okul öncesi dönemde fark edilmektedir. Çünkü gelişim özellikleri normallerden önemli farklılıklar göstermektedirler. 'Öğretilebilir' terimi iki anlama gelmektedir:

1) Temel akademik becerilerde eğitilemez,

2) Günlük yaşamın gerektirdiği sosyal uyum, pratik iletişim ve öz bakım becerilerini öğrenebilirler.

Bu grupta yer alanlar yetişkinlik çağında evde, enstitülerde, ya da korumalı iş yerlerinde, çalışarak geçimlerini kısmen ya da bütünüyle sağlayabilirler.

Eğitilebilir zihin engelli sınıflarındaki çocukların gelişimleri incelendiğinde:

"Zeka bakımından normal çocuk demek, takvim yaşı ile zeka yaşı birbirine aşağı yukarı denk olan çocuk demektir. Eğer zeka yaşı takvim yaşına kıyasla üç ile beş yaş gerilik gösteriyorsa o zaman gerçek bir zihin engei söz konusudur" (MEGEP 1987: 233).

Özel sınıf ikinci devre çocuklarının genel olarak gelişimsel özellikleri incelendiğinde:

Beden gelişimi: Zihin engelli çocuklar ikinci devreye geçtiklerinde, boy ve ağırlık gelişimi normal çocuklarda olduğu gibi hızlanır. Bu hız kızlarda erkeklere oranla daha fazladır. Kol ve bacak kaslarındaki gelişim dikkati çekecek şekildedir. Genellikle motor hareketleri yeterlidir. Aşırı görme kusuru ve ellerinde sakatlık olmayan çocuklarda el-göz işbirliği becerisi gelişmeye devam eder. El becerilerinde daha önceki zamanlarına kıyasla başarılı olurlar, hataları gün geçtikçe azalır. Büyük bir ilgi ve dikkatle bitirdikleri işler olur. Bu işleri yaparken gerekli alet, araç ve gereçleri başarı ile kullanmaya başlarlar. Bu devrede ergenlik çağına girmektedirler. Kızlar 13 yaş sonları ile 15 yaş arasında, erkekler ise 14 yaşın başı ile 15 yaşın ortalarına doğru ergen olurlar. Fiziksel gelişimi iyi olan çocukların bu yaşlardan öncede ergenliğe ulaştığı görülmektedir. Ergenliğe girince kas ağırlığı ile vücut ağırlığı arasındaki oran hızla artar. Solunum kapasitesi, fiziki güç, ve dayanıklılık

normallerdeki gibi gelişir. Ergenlerde ses değişiklikleri olur. Motor gelişim, el-göz işbirliği daha da artar. El becerileri türleri artar. Giriştikleri işleri sonuçlandırmak için güçlüklerle dayanırlar. Daha verimli çalışmalara yönelebilirler. Ergenlik çağında iştahları da arttığı için beslenmelerine önem verilmesi gerekmektedir (MEGEP 1987: 240).

Zihin gelişimi: Zihin çalışmaları sırasında ısı ışık gibi dış uyarımların etkisinden daha az rahatsız olmaya başlarlar. Dikkatlerini, ilgilerine dayanan çalışmalarda uzun süre uyanık tutabilirler. Zorlukları yenmek için daha fazla güç gösterirler. Mihaniki olarak anlamını öğrenmeden ezber yetenekleri artar ama halen anlama, mantığa ve hayale dayanan ezber yetenekleri yetersizdir. Zaman kavramı gelişmektedir. Örneğin, çoğunluğu günün tarihini söyleyebilir ama ay ve yıl olarak geçmiş zamana ait, bazı tasarımları olmakla beraber bunları tam öğrenememişlerdir. Özellikle ay ve mevsim kavramları aydınlık değildir (MEGEP, 1987: 240).

Eşyalar, olaylar ve fikirleri sınıflandırmada aralarındaki benzerlik ve farklılıkları sezmede birinci devreye kıyasla daha başarılıdır. Yaptıkları işlerden fikirce sonuca ulaşmaya başlarlar, ana fikirleri bulmaya yönelirler. Bir şeyin nasıl ve niçin yapıldığına ilgi gösterirler, bazen araştırırlar. Yurt ve dünyada meydana gelen olaylara deprem, savaş, yeni buluşlar gibi ilgi gösterirler. Olaylar arasındaki ilişkileri sezmeye çalışırlar. Zihin gelişimlerinde görülen bu olumlu gelişimlerine rağmen, genelleme, kıyaslama ve soyutlama yetenekleri bakımından normallere kıyasla yetersizdirler. Soyut ve tanımsal kavramları zor öğrenirler. Pratik ve faydalı çalışmaları öğrenme yetileri artar. Yeni durumlara gün geçtikçe daha iyi uyabilirler (MEGEP, 1987: 240).

Resimlere karşı tepkileri anlamını bulup açıklama yapma şeklinde değildir. Sadece gördükleri şekil, eşya ve hareketin, basit bir tanımlaması şeklindedir. Çizdikleri resimlerde, belli başlı detayları gösterebilirler. Herhangi bir resim gösterip yorumlaması istendiği zaman: yaratıcılığa dayanmayan, çok basit yorumlama yapabilirler. Çünkü hayal güçleri yetersizdir.

Harwell ve Jackson'a (2008) göre, bir çocuk aşağıdaki semptomların birçoğunu sergiliyorsa görsel algı eksikliğinden şüphelenebiliriz:

- 1) Zayıf okunaklılık ve kağıdında boyutsal alan planlaması için çok fazla silgi kullanımı sergileyen dağınık çalışmalar,
- 2) Harflerde ya da numaralarda terslik veya çevirme. Örneğin b –d, p-q, n-u, 6-9 ve 3, 5, 7, 9 geriye çevirme,
- 3) Sakarlık ve beceriksizlik,
- 4) Rakamların ve ardışık harflerin yerini değiştirme. Örneğin 17-71, saw-was,
- 5) Resimleri anlama güçlüğü,
- 6) Heceleme kalitesizliği,
- 7) Birkaç saniye önce gördüklerini hatırlamada güçlük çekme,
- 8) Kopyalamada yavaşlık ve hata,
- 9) Yön duygusunda zayıflık,
- 10) Kaşınan ve yaşlı gözler, bulanık görme,
- 11) Yazma sorunları veya odaklanamamak,
- 12) Yazıları okurken yer kaybı, atlama ve satırı tekrarlama,
- 13) Yüzleri, isimleri ve yerleri hatırlamada güçlük çekme,
- 14) Birbirine yakın renk tonlarında problemler olarak sıralanabilir.

Kelime dağarcıkları, ergenlik döneminde daha da zenginleşse de normallere oranla yoksundur. Konuşma yetersizlikleri, % 4 ½ oranında olup, önceki yaşlara oranla azalma göstermiştir (MEGEP, 1987: 240).

Sosyal gelişim: Zihin gücü bakımından aşağı yukarı kendi düzeyinde olan aynı cinsten çocuklarla arkadaşlık etmeyi isterler. Bu devrede genellikle grup oyunlarına önem verilir. Değişik boş zaman ilgileri görülür. Kızlar okulda veya evde kendisinden küçüklere bakar, onları koruma, göz kulak olma sorumluluğu belirir. Bilmece, bulmaca tahmin oyunları, basit top oyunları, misafirlik oyunları ilgi çekici eğlendiricidir. Peri masalları hayvan ve çocuk öyküleri yine de ilginçliğini korur. Komik öykülerden radyodaki çocuk programlarından hoşlanırlar. Erkek çocuklar ise ayrıca macera filmlerine, öykülerine ilgi gösterirler. Gerçek öyküler, macera şeklindeki tarihi olaylar, icatlar, sportif çalışmalar hoşlarına gider. Her iki cins de

gerçek öyküleri, olayları dramatize etmekten zevk duyarlar. Kendi kendilerine oyun yaratamazlar ama yardım ve rehberlik yapılırsa bu yönleri de gelişir (MEGEP, 1987: 241).

Büyümüş olmalarının çevreleri tarafından kabul edilmesini isterler. Erkek çocuklar tatillerde gelir getiren bir iş tutmaya, evin çarşı Pazar alışverişini yapmaya çalışırlar. Kızlar ev işlerine merak sararlar. Her iki cinste böylece, gerçek iş yapabilme gücünde olduklarını gösterirler, büyümüş olma güdülerini doyururlar (MEGEP, 1987: 241).

Bir grup olarak zihin engelli çocuklar, normal çocuklarla karşılaştırılınca bazı farklar görülür. Eğitilebilir zihin engelli çocukların genel olarak özelliklerini ve normal çocuklarla karşılaştırdığımızda ortaya çıkan farklılıkları şu şekilde özetleyebiliriz (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın, 1987 de yayınladığı, Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklar İçin İlkokul Programı'nda yer verildiği şekliyle aynen alınmıştır, sf: 230-233).

Beden ve devinimsel özellikler; bu özellikler büyüme ve gelişmenin bir sonucudur. Bunların kökleri döllenenmeden başlayarak, anatomik ve fizyolojik derinliklere iner. Doğuştan getirilen bu karakteristiklerin değişmeyeceği hakimdi. Fakat yakın zamanda yapılan araştırmalar ve denemeler göstermiştir ki, çocuğun çevresindeki kültürel, beslenme, eğitim şartlarında değişiklik yapılınc bu değişikliklerin çocuğun fiziksel ve zihinsel büyümesine etkide bulunduğu anlaşılmıştır.

Bu etkiler altında farklılaşmalar şöyle sıralanabilir:

1. Zihin engelliler, genellikle, fiziksel gelişim ve olgunlaşma yönünden normal çocukların gelişim seyrini gösterirler. Grup olarak karşılaştırıldıklarında ise boy ve ağırlık bakımından, normallere göre daha zayıf ve gelişimleri daha yavaştır.

2. Fiziksel gelişim bakımından daha zayıf ve hastalıklara karşı daha az dayanıklı olup sık sık hastalanırlar.

Zihin engelli çocuklar ile normal gelişim gösteren öğrencileri karşılaştığımızda birçok farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu farklılıkları şu şekilde özetleyerek sıralayabiliriz.

Zihin özellikleri olarak:

- 1) Geç ve güç öğrenirler.
- 2) Dikkat süresi kısa ve dağınıktır.
- 3) İlgisi sık sık değişir.
- 4) Soyut şeyleri güç kavrar.
- 5) Zamanı kavramada güçlükleri fazladır.
- 6) Genelleme yapamaz.
- 7) Kazandığı bilgileri transfer edemez.
- 8) Yeni durumları kavrama ve onlara uymada zorlukları vardır.
- 9) Yeni durumlardan kaçır.
- 10) Kolaylıkla yorulur.
- 11) Derslerde kolayca yılmılık gösterir.
- 12) Kendisinden küçüklerle oynar.
- 13) Gördüğü duyduğu şeyleri çabucak unuttur.
- 14) Yakın sonuçlara ilgi duyar.
- 15) Tepkileri ve algıları basittir.
- 16) Kendilerini bağımsız olarak ifade etmeden çekinir, zorlukları vardır.

Zihin engelli öğrenciler, sosyal özellikler yönünden de diğer birçok alanda olduğu gibi normal düzeydeki yaşlarına oranla oldukça zorluk çekmektedirler. Karşılaşmış oldukları bu sıkıntıları ise şu şekilde karşılaştırıp özetleyebiliriz:

- 1) Sınıf arkadaşlarıyla ilişki kurmada zorlukları vardır.
- 2) Normal sınıf öğrencileri ile ilişki kurmada zorlukları vardır.
- 3) Dostlukları devamsızdır.
- 4) Kolayca ilişkileri bozar.
- 5) Her zaman grupta bağlı olmayı yeğ tutar.
- 6) Oyun kurallarına uymakta zorluk çeker veya uyamaz.
- 7) Giyim kuşamlarında gariplikler vardı.
- 8) Nezaket ve görgü kurallarında belirli gerilik gösterirler.
- 9) Uyumsuzlukları fazladır.
- 10) Sosyal etkinliklere katılımı azdır veya yoktur.
- 11) Sosyal ilişkilerde bencildir.
- 12) Sosyal becerileri azdır.
- 13) Grup etkinliklerine katılma ve kurallara uymada güçlük çeker.
- 14) Grup tarafından kabul edilmemektedir.
- 15) Yalnızlığı yeğ tutar.

Kişilik özellikleri olarak da kendi yaşındaki normaller gibi bir gelişmişlik düzeyleri yoktur, bağımsız ve özgür hareket edemeyen zihin engelli öğrenciler

- 1) Kendisine güveni çok azdır.
- 2) Bağımsız hareket edemez.
- 3) Sebatsızdır. Kolaylıkla cesareti kırılır, yılar.
- 4) Belli bir amaca ulaşmak için gösterdiği çaba çok sınırlıdır.
- 5) Dostluklarının süresi kısadır.
- 6) Sorumluluk almaktan kaçınır.
- 7) Başkalarının fikir ve duygularına az saygı duyar veya hiç duymaz.
- 8) Kendi kendine etkinliğe başlayamaz ve yönelemez.
- 9) Kızgınlık nöbetleri vardır.
- 10) Kırıcıdır.
- 11) İçe dönüktür.
- 12) Uysaldır.
- 13) Ketumdur.

Aile özellikleri bakımından da farklılıklar gösteren zihin engelli bireylerin;

- 1) Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi genellikle düşük seviyededir.
- 2) Ailede çocuk sayısı genellikle fazladır.
- 3) Anne, babanın eğitim düzeyi genellikle düşük seviyededir.
- 4) Çocuğu evde öğrenmeye özendircek bir ortam yoktur.
- 5) Ailenin sosyo-ekonomik durumu çocukların beslenmesine imkan sağlayamamaktadır.

Zihin engelli öğrenciler ile normal öğrencileri kıyaslarken zihinsel, sosyal, kişilik ve aile özellikleri bakımından farklılıklar olduğu gibi iş ve çalışma özellikleri bakımından da farklılıklar gözlenmektedir. Bu farklılıkları şu şekilde özetleyebiliriz;

- 1) Yaşıtı diğer çocuklar gibi bir iş sahibi olma ihtiyacındadır.
- 2) Toplumda ihtiyaç duyulan birçok işleri yapabilir ve bir iş sahibi olabilir.

Kimisi sürekli, kimisi aralıklı denetlemeyi gerektirir.

3) Herhangi bir öğrenebilmek için onun basit kısımlarının ayrılmasını ister. Önce işin akıl ve mantıki parçalarını sonra bütünü öğrenir. Tümünü öğretmeye çalışmak bu çocuklarda panik ve kargaşalık yaratır.

- 4) Bir düzeye işleri yapmaktan özel bir haz duyar.
- 5) Başka bir deyişle normal ve üstün zekalı çocuklar için sıkıcı olan işleri bıkmadan istekle yapar, üstün çaba, istek ve başarı gösterir.

6) İşlerine çok bağlıdır. İyice öğretilmiş iş ve çalışma kurallarına harfiyen uyar.

7) İşin gereklerine göre iyi eğitmek, istenilen iş ve çalışma alışkanlıkları kazandırmak kolay olur.

8) Usludur. İşveren, iş öğreticisi ve öğretmenin istikrarlı isteklerine, uygun davranış gösterir. Onları memnun etmek için içten çaba gösterir.

9) Başarisından dolayı gurur duyar. Bu başarı onları normal ve üstün zekalı çocuklardan daha çok çabaya yöneltir, yeni şeyler yapmaya teşvik eder.

10) İş öğretmeni, öğreticisi ve işyeri sorumlusunun telkin ve öğütlerine aynen uyar. Başkalarına bağlı olma eğilimi onların öğütlerine uymasını sağlar. Karşılaştığı engel ve sıkıntılarda sorunların çözümünde birinin yanında olmasına ihtiyaç duyar.

11) Özellikle büyük ve küçük kaslarını kullanarak, tüm organlarının çalışmasını sağlayacak etkinliklerden hoşlanır.

12) Daha yavaş düşünür ve geç kavrar. İşin öğretilmesinde sözlü anlatımlar onun için anlamsızdır; somut örnekler verilmesi gerekir. Hatta bu da yetmez, kendisinin etkin olarak açıklama yapması gerekir. İstenilen bilgi ve becerinin, alışkanlık durumuna gelinceye kadar, tekrarlanması ve sürdürülmesi gerekir. Yaptırarak ve uygulatarak öğretme işi eğitiminin temel dayanağı olmalıdır.

13) Bir işe başlaması ve o işe ısınması çok zaman alır. Sabır, bilgi ve beceri ister. Bireysel ayrılıklarına göre bu sağlanıncaya kadar beklemek gerekir.

14) Basit, özlü, kısa ve kesin açıklamalar yapılmasını ister.

15) Bir defada ancak işin bölünmüş bir parçasının açıklamasını kavrayabilir. Tümü'nün birden açıklamaya kalkışılması onların kendilerine olan güvenini sarsar, işinden soğutur.

16) Başarısızlığa düştüğü her durumda kendine güvenini yitirir. Bu sebeple başarı gösterebileceği iş ve düzeyden başlatılması gerekir.

17) Başarısızlıklarla veya kendi başına istemeyeceği bir sorunla karşılaştığı zaman, ona nezaketle ve içtenlikle kırmadan yardım yapılması gerekir.

II.1.3. Özel Eğitim Uygulama Okulları ve Eğitim Programları

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2001 yılında çıkarmış olduğu ilköğretim okulu öğrenme yetersizliği olan çocuklar eğitim programına göre özel eğitim ve temel ilkeleri şu şekilde tanımlanmaktadır. Özel eğitim, özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitim ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için, özel olarak yetiştirilmiş, personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel yeteneklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir.

"Özel eğitim gerektiren birey, çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireydir" (Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2001: VI).

Bireyi merkez alan ve davranışçı yaklaşıma göre hazırlanmış olan ve sekiz yılda işlenecek şekilde düzenlenmiş olan bu program, çocukların kendilerini anlamak

olumlu insan ilişkileri kurmak, sosyal, teknolojik ve fiziki çevreye uyum sağlamak bağımsız yaşayabilmek becerisini geliştirmek amacıyla, düzenlenmiş bilgi ve becerilerden oluşmuştur. Bu program, orta düzeyde öğrenme yetersizliği olan bireylerin, eğitim gördüğü ilköğretim okulları ve ilköğretim okulları bünyesinde bulunan özel eğitim sınıflarında uygulanmaktadır (Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2001: 1).

Eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin psikolojik özellikleri göz önünde bulundurularak ders konuları oldukça hafifletilmiş, gereksiz konular çıkarılmış, bazı konular da kısaltılmıştır. Konuların seçimi ve öğretim ünitelerinin düzenlenmesinde de öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması, kabiliyetlerinin geliştirilmesi, onların etkinliğe yönlendirilmesi, eğitim amaçlarına uygun davranışların meydana getirilmesi esas kabul edilmiştir. Çevre özelliğinin ve sınıf seviyesinin gerektireceği diğer ayrıntıların tespiti ve eklenmesi öğretmen ve öğrencilere bırakılmıştır. Eğitilebilir zihin engelli çocuklarda yapılacak çalışmalarda, eğitim amaçlarına ulaşabilmek için uygulanacak metot ve teknikler, büyük önem taşır. Eğitim ve öğretim çalışmalarında bu çocukların bedeni, ferdi, grup ve sınıfça yapılacak etkinliklerde öğretmen, en uygun metot ve teknikleri uygulamaya çalışır. Öğretmen sınıf seviyesini gözetenerek etkinlikte bulunmalı, bireysel öğretime yer vermelidir.

Mangal'a (2007) göre öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin birçoğu sosyal beceri gerektiren durumlarda, yetersiz davranış ve zayıf performans sergilerler. Onlar sosyal etkileşimlerde, toplu öğrenme ortamlarında ve sosyal grup etkinliklerinde soğuk, yalnız ve uyumsuz kalabilirler. Bu öğrencilere aşağıdaki bazı yollarla yardım edilebilir:

1) Sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik genel düzenlemeler yapılmalıdır. Sadece öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerden oluşan özel düzenlemeler, onlar için gerekli olan koşulları, durumları ve deneyimleri sağlayamaz.

2) Grupla beraber çalışmak ve grup ortamlarında bulunabilmelerine yönelik yeterli derecede eğitimsel ve öğretimsel şartların, aktivitelerin, hobilerin, sınıfların, farklı ilgilere ait müfredat alanları sağlanmalıdır.

3) Öğrenme gücüne sahip öğrencilerin özsaygı ve özgüvenlerini arttırarak utangaçlıklarının, dirençlerinin ve sertlik gibi tutumlarının üstesinden gelmek için, gruplara ve sosyal aktivitelere dahil edilerek onlara uygun fırsatlar verilmelidir.

4) Düşüncelerini diğer arkadaşlarıyla paylaşmalarında ve onlarla birlikte yaptıkları etkileşimlerde yardımcı olunmalıdır. Başlangıçta onların arkadaş edinmelerinde, gruplara katılım güçlüklerinde ve girişimlerinde yardımcı olunmalı ve özellikle sınıflarındaki aktif ve sosyal öğrencilerle irtibatı sağlanmalıdır.

5) Öğrenme gücüne sahip öğrencilere önceden hazırlanmış ve düzenlenmiş öğrenme ortamları yardımıyla, sosyal becerilerinin geliştirilmesinin öğrenilmesinde, gruplara katılımlarında ve sosyal etkileşimlerinde yardımcı olunmalıdır. Bu sınıf ortamının sözlü iletişimleri, resimler ve çizimleri, slaytlar ve filmleri içermesi ve bu içeriklerin duygu ifadeleri, vücut dili ve sembolleri, arzulanan ve arzulanan sosyal etkileşim davranışlarıyla ilgili olmalıdır.

6) Öğretim programlarındaki ilgilerini çeken bölümlerin belirlenmesinden sonra, onlara grup çalışmaları, tartışma ve sınıf arkadaşlarıyla diğer sosyal katılım fırsatları verilmelidir.

7) Öğretmenler yararlı eğitsel-öğretimsel materyaller ve geliştirilmiş teknoloji yardımıyla sosyal davranışlarını ve sosyal etkileşimlerini geliştirmeye çabalamalıdır.

Rayner ve Ribbins'e (1999) göre, öğrenme gücüne sahip öğrencilerin eğitim ihtiyaçları normal öğrencilerinki gibi düzenlenmelidir. Onların sosyal yaşamlarında bağımsız ve topluma uyumlu olabilmeleri için okullarındaki eğitimsel ve yasal ihtiyaçları da sağlanmalıdır (Rayner ve Ribbins, 1999. Aktaran Sarı, 2000).

Birçok özel eğitimci ve diğer branşlardaki öğretmenler belirtmektedir ki özellikle orta ve lisede eğitim görmekte olan öğrenme gücüne sahip öğrencilerin öğrenmeye motivasyonları yoktur ve motivasyon sorunu onların genel özelliklerinden birisidir (Banda, Matuszny ve Therrien, 2009; Sanacore, 2008; Friend, 2011). Güdülenme, bireyin davranışlarını harekete geçirmesini ve davranışlarını yönlendirmesini sağlayan bir dürtüdür. Güdülenme ve inanç birbiriyle

ilişkilidir. İnanç bireyin, başarısı ve başarısızlığının nedenleri konusunda kendine yaptığı açıklamalardır. Okuldaki başarısızlık öğrencinin güdülenmesini olumsuz yönde etkiler, dolayısıyla öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kendilerine olan inançlarını yitirirler. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler başarısızlıklarını yeteneksizliklerinin bir sonucu olarak görürler. Onlar için başarısızlık daha fazla çalışmaya işaret etmemektir. Bu bakış öğrencilerin, başarılarının nedenini şans, arkadaş veya öğretmen yardımı, becerinin kolay olması gibi dış faktörlere bağlamalarına yol açabilir. Dış faktör yönlendirimli olarak kendilerini değerlendirirler (Smith, 2007; aktaran Özmen, 2012). Bu da öğrencilerin başarılı olmak için çaba harcamalarına yol açar. Arkadaşlarına göre daha pasif görünürler, soru sormaz ve yardım istemezler. Bu problemlerin üstesinden gelmek için öğretmenlerin öğretim yaparken bazı düzenlemelere önem vermesi gerekir. Öğretmenler öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif olmalarını desteklemeli, onlara olumlu tepkiler vererek onları överek sınıf etkinliklerine katmalı, öğrenciler için teşvik edici eğitim ortamı hazırlamalıdır (Sexton, Harris ve Graham, 1998; Aktaran Özmen, 2012: 332-367).

II.1.4. Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Resim Çizme Becerileri

Zihinsel öğrenme yetersizliği olan çocuklar için resim çalışmaları duygusal açıdan rahatlatıcı, hoş vakit geçirmelerini sağlayan ve değişik el becerileri kazandıran bir uğraştır. Çocuklar 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.

Resim çalışmaları, el, bilek ve parmak kaslarının kuvvetlenmesine daha koordineli hareket etmesine ve el-göz koordinasyonunun, geliştirilmesine yardımcı olmalıdır. Bu ders ile ilgili etkinliklerde, kaba hareketler (kağıt koparma vb.) den daha ince hareketler (kağıdı çizgiden kesme vb.) e doğru bir yol izlenmelidir.

Görsel sanatlar dersinde öğrencinin işi nasıl yaptığı, nasıl sonuçlandığı, kullandığı araç gereçleri nereden sağladığı, vb. konularda bol bol konuşturularak dil gelişimine de katkıda bulunulabilir.

Görsel sanatlar dersiyle ilgili teorik bilgiler çalışmalar sırasında verilerek, dersler sıkıcı ve monoton olmaktan kurtarılmalıdır.

Her çocuk yaptığı çalışmaların sergilendiğini görmekten büyük haz duyar. Bu nedenle çalışmalarının sergilenmesine önem verilmelidir (Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2001: 255).

Resim çalışmaları için ekonomik, çalışılması kolay malzeme seçilmelidir. Öğrencilere derste kullanabilecekleri araç-gereçlerin en ekonomik şekilde temin edilmesi ve kullanılması alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Resim çalışmalarının olanakları zengin, ekonomik, eğitsel değeri yüksek, malzemesi olan kağıt, kolaylıkla bükülüp buruşturulup, katlanıp şekil verilebilen bir öğedir. Kağıtla heykel, eşya, elbise, mask, oyuncak, dekoratif eşya yapma olanağı vardır. Kağıt, doğrudan doğruya kendisi biçim alabileceği gibi, bir sanat olayında da (kolaj) araç olabilir. Kağıtlar gazete kağıdı, duvar kağıdı, selefon kağıdı, ambalaj kağıdı, parşömen kağıdı, resim kağıdı, yağlı kağıt, vb. çeşitlilik gösterir. Örneğin kağıt katlayarak ev yapılabilir (Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2001: 251).

Her çocuk ilk resim eylemine karalama ile başlar. Bu, bazı çocukta uzun sürerken bazısında kısa sürede anlamlı ve biçimli çizgilere dönüşür. Çocuk başlangıçta kağıdı kullanırken ne mesafeyi, ne de oturtacağı resmin temelini düşünür. Eli amaçsız bir şekilde kağıt üzerinde çizgiler bırakır. Temelde kürdan, kibrit çöpü, tebeşir, kurşun kalem gibi materyaller ilk çizgi oluşturma olanağı verir.

Eğer çocuk kağıt kalem v.b. araç gereçlerin ne işe yaradığını bilmez ve çevresinde resim çizen bireylere rastlamazsa resim yapmayı daha az dener. Böyle bir ortamda resimden, eylem ve ifade yolu olarak daha az yararlanır. Çocuğun okul dönemi içerisinde hala karalama ile uğraşması kendi yaş düzeyinin altında bir etkinliği sürdürmesi anlamını taşır.

Karalama aşamasındaki çocuğa öğretmen yardımı; çocuğu yönlendirme, çizme olanağı hazırlama (örneğin, noktalı verilmiş basit geometrik şekiller, meyve-sebze şekilleri hayvan şekillerinin üzerinden çizme) ve malzemeyi kullanmaya cesaretlendirme şeklinde olmalıdır.

Çocuğun anlama, yetenek ve yaratış gücünün bir ifadesi olarak ortaya çıkan bir resim etkinliği, aynı zamanda zihin gelişiminin bir göstergesi olarak dikkat çeker. Karalamayla resim etkinliğine başlayan çocuktan ilerleyen yaşa paralel olarak daha anlamlı ve ayrıntılı figürler yapması beklenir. Zeka düzeyi düşük olan bir çocuğun resmi tam anlamıyla öngörü ve planlama eksikliği sergilemektedir.

Karalama dönemini geçen çocuğun resimlerinde insan figürü şematiktir. Vücut oranları gerçek dışıdır. Yüzler genellikle önden görünümüleriyle çizilirler. Çocuk insan resmi yanında yakın çevresindeki ilişkide olduğu diğer nesnelere de çizer. Yine bir objenin içinde veya arkasında bulunan ve görünmemesi gereken şeyleri, görüyormuş gibi resmeder (Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2001: 250).

Karalama aşamasında renge fazla önem vermeyen çocuk, figürlerin olduğu dönemde parlak ve açık renklerden başlayarak yavaş yavaş bol renk kullanmaya gider. Herhangi bir nesneyi boyamak için seçilen renkle canlandırılan nesne arasında ilişki yoktur. Hangi renk çocuğun hoşuna gidiyorsa o rengi kullanır. Çocuğun seçtiği rengi eleştirmek, filan nesne için filan rengi kullan diye önermek, onun kendini ifade etme özgürlüğünü engeller. Çocuğa renk ile olan ilişkisini keşfetmesi için ona bol olanak sağlanmalıdır. Adsal olarak rengi tanımayan çocukla, adını kavratacak çalışmalara, gerçek nesnelere başlanmalıdır. Örneğin ara renklerin oluşumuyla ilgili şöyle bir çalışma yapılabilir. Cam kavanozlar alınır. Bazı kavanozların içerisine sadece su, bazılarında sarı, bazılarında kırmızı, bazılarında da mavi renk boya ve su konur. Birkaç kavanozda boş bırakılır. Çocuklardan damlalıklarla kırmızı-sarı renkli sulardan ikisini bir şişeye; sonra mavi-sarı renkli sulardan ikisini bir şişeye, sonra mavi kırmızı renkli sulardan ikisini bir şişeye koyarak karıştırmaları istenir. Oluşan yeşil turuncu, mor (ara renk) renkleri üzerinde konuşulur (Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2001: 251).

Çocuk resimlerinde en popüler konuların insan, ev, hayvan figürleri olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Çocuğun kendi cinsiyetinden figürleri çizmesi, kendi cinsel kimliğini kazanmış olduğunu gösterir. Yine çocuk resimlerinde, obje nitelik ve nicelikleri korunarak, basite indirgenir, dış karakterler zenginleştirilir. Simetriye sık rastlanır. Objelerin büyüklüklerinde orantı değişiklik gösterir. Güneşe insan yüzü yapmak gibi esprili çizgiler görülebilir. Resim çizme gibi bir etkinlikle becerilerini çizerek geliştirebilir. Öğretmen çocuğa, duyguları yoluyla, nasıl yaşantı ve deneyler edinileceğini, öğretilenidir. Çocuklardan resimlerini açıklamalarını isteyerek, onların bir değerlendirme yapmaları sağlanabilir (Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2001: 251).

Renkli çalışmalarda kuru boya kullanılabilir. Kuru boyalar, kolay bulunan malzemelerdendir. Bunun yanında kuru boyanın kullanımı açısından birtakım zorlukları vardır. Bunlar boyaların kullanımında renklerin birbirine karışımının sağlanamayışı, çizgiler arasında boşlukların kalabileceği ve geniş alanları kuru boyayla boyamanın çok zaman alacağı (çocuklar sıkılabilir) gibi nedenlerdir. Bu yüzden kuru boya çalışmalarına çok fazla yer verilmemesi uygun olacaktır. Sulu boya çalışmalarında suya dayanıklı kağıt kullanmak boyarken (kapatıcı olmadığı için) önce açık sonra koyu renkle çalışmak dikkat edilecek noktalardır. Okullarda yaygın olarak kullanılan ispirotolu (keçeli) kalemlerin renklerinin parlak, çizimlerinin kolay olması yanında, yüzeyleri boyamaya pek elverişli olmadığı, zehirli maddeler içerdiği için kullanımında dikkatli olunması gerektiği unutulmamalıdır. Pastel boyalar hem örtücü hem kullanımı kolay malzemelerdir, olumsuz tarafı ise yapışmasıdır. Pastel boya çalışmalarında renkli ve grenli kağıt kullanımının iyi sonuçlar vereceği, üst üste iki rengin kullanılabilmesi, konunun kurşun kalemle çizilmeyip doğrudan pastel boya ile çalışılacağı, göz ardı edilmemelidir. Parmak boya çalışmaları, çocuğun rahatladığı, kaslarını çalıştırdığı ve kendini en iyi ifade edebildiği çalışmalardır. En olumsuz tarafı çevrenin çok fazla kirlenmesidir (Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2001: 254).

Desen çalışmalarında çocukların zihin engelli oldukları düşünülerek geometrik şekillerden objeler yapılmasına yönelik ipuçları verilebilir. Yalnız bunun

süreklilik kazanmamasına dikkat edilmeli ve zaman içinde çocuğun özgün çalışmalar yapmasına olanak tanınmalıdır.

Çocuğa verilecek konuların seçiminde onun ilgisi ve isteği temel alınmalıdır. Çiçek topluyorum, ben ve evim, dişlerimi fırçalıyorum, sütümü içiyorum, ben ve annem kahvaltımı yapıyorum, radyoyu dinliyorum, elma koparıyorum, bebeğim, arkadaşım ile top oynuyoruz vb. ben merkezli konular ilgi çekici olabilir. Konuların sunuluşu basitten zora doğru ve çocuğun en iyi yapabileceği seviyeden başlatılarak yapılmalıdır. Zor bir noktadan başlamanın, çocuğun kendine güvenini sarsacağı, göz önünde bulundurulmalıdır.

"Atatürkçülük konularıyla ilgili: Görsel sanatlar derslerinde Talim ve Terbiye Kurulu'nun 11/09/1992 tarih ve 287 sayılı kararı ile kabul edilen, 'İlköğretim Kurumları Resim-iş Öğretim Programı'nda' yer alan 'Atatürkçülük' ile ilgili konulardan hedef ve davranışları yazılmış olanlar aynen uygulanacaktır. Ayrıca resim-iş derslerinde, milli bayramlar, yerel kurtuluş günleri ve Atatürk haftası başta olmak üzere 'Belirli Gün ve Haftalar' dan seçilecek olan günlerde bu günlerin anlam ve önemine uygun resimler ve afiş çalışmaları, yaptırılmalı, resim yarışmaları düzenlenerek sergiler açılmalıdır" (Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2001: 256).

Özel eğitimle ilgili en kapsamlı, geniş ve açıklayıcı bilgiler Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın hazırlayıp 1987 de ilk baskısını yaptığı (2001 yılında da yayınlanan) 'Eğitilebilir Zihin Engelli Çocuklar İçin İlkokul Programı' başlıklı kitapta yer almaktadır. Görsel sanatlar öğretim programı ve dersin uygulanışında dikkat edilmesi gereken kurallar, ayrıntılı ve açıklayıcı bir şekilde ele alındığı için bazı bölümler aynen alıntı yapılmıştır (sf: 172-183 arasındaki açıklamalar kısımlarından alıntılar yer almaktadır).

Görsel sanatlar dersi öteki dersler ve etkinliklere bağıntılı bir anlatım yolu olarak kullanılmalıdır. Çocuklar anlatılan basit hikayeleri, okunan şiirleri, resimle, plastilinle, çamurla kum masasında betimlemekten, haz duyarlar. Öteki derslerde bu tür anlatımları, resim ve modellerle canlandırmak bir taraftan resim-iş becerilerini geliştirirken, öbür taraftan da çocukların o konuları daha iyi kavramalarına yardımcı

olur. Çocuk önce ne yapmak istediği; resim ve işini bitirdikten sonra işi nasıl yaptığı, nasıl sonuçlandırdığını, kullandığı araç ve gereçleri nereden sağladığı bunların yapıları hakkında bol bol konuşturulmalıdır. Görsel sanatlar dersi bir ifade dersidir. Bu derste verilecek her ödev çocuğun içten yaşaması ve incelemesi ile ilgili olacaktır. ‘Bir insan, bir at, bir koyun veya şu şekli yap’ diye verilecek konuların hiçbir anlam ve değeri yoktur. Konular günlük olaylardan, öğrencilerin kendi hayatlarından alınmalıdır. Resim-iş dersinde öğrencilere bazı teknikler öğretmek, beceri kazandırmak, sınıf okul hayatının ihtiyaçlarına uymak okul çiçek bahçesini hazırlamak, sınıfta ve evde kullanılacak ufak tefek eşyayı yapmak, yaşanmış bazı küçük olayları ifade etmek gibi bağımsız çalışmalara da yer verilmelidir.

Öğrencileri ‘istediğiniz resmi yapınız’ diye büsbütün serbest bırakmak da doğru değildir. Her öğrencinin kendi yaşayışına, ilgi ve deneylerine göre, konuyu geliştirmekte yahut konunun yalnız kendini ilgilendiren bir parçasını işlemekte serbest olacaktır. İlkokuldaki serbest resmin anlamı budur.

Yapılacak etkinlik ve konunu seçimi çocuk ile birlikte yapılmalıdır. Çocukta etkinliğe ilgi uyandırmak ve onu güdülemek için en etkili ve kolay yol onun etkinliği seçmesi o işi iyi yapması için bütün güç ve çabasını ortaya koymasını sağlamalıdır. Öğrencilere en çok ilgi duydukları bölümleri seçmede serbestlik tanınmalıdır. Çünkü seçilen kısım onun için daha anlamlı olur, daha iyi yapar.

Resim çalışmaları birtakım temel beceriler kazandırmakla birlikte, düşünce ve duyguyu da geliştirir. Çocuğa verilen konuları seçmekte onun ilgisi temel olmalıdır. Konuların sunuluşu basitten zora doğru, çocuğun en iyi yapabileceği seviyeden başlatarak devam ettirilmelidir. Eğitilebilir zihinsel engelli bir çocuğa yaptırılacak etkinliklerin zor bir noktadan başlatılması onun kendine karşı güvenini sarsacağı her zaman bilinmelidir.

Görsel sanatlar derslerinde öğrenciler temel iş alışkanlıkları kazanabilecekleri davranışları edinir. Araç ve gereçleri uygun ve ekonomik kullanma alışkanlığı kazanabilir. Üretici olmanın maddi ve manevi hazzını duyabilir. Sosyal çevresi ile uyumda ve bireylerle olan diyalogu kavrayabilir. Çevre ile ilgili gözlemlerini izlenimlerini duygularını ve düşüncelerini resim çalışmalarıyla anlatabilir, ürettiği

eserlerini kendi tespitlerine göre değerlendirebilir, çevrelerindeki modelleri günlük hayatta kullanılan yararlı eşyalar yapımında değerlendirebilir, başarılı olabileceği iş türlerini anlar ve seçer, karşılaştığı sorunlara uygun çözüm yolları bulabilir, büyük ve küçük kaslarını geliştirebilir. Yeni şeyler yapma ve etkin olma alışkanlığı kazanabilir. Kendine güveni artar (Çağlar 1979, aktaran Okur, 2003).

Çocukların ilk resimleri bir karalamadan ibarettir. Çevrenin çocukların üzerindeki etkisi bu karalamalarda kendisini gösterir. Ellere ne geçerse onunla bir şeyler çizmeye çalışırlar. Yapılan resimlerde (insan, kuş, ağaç, araç vb.) kol ve bacaklar, kuyruk ve kanatlar dal ve yapraklar, ölçek ve biçimleri yerlerinde olmayabilir. Kol ve bacaklar çoğu kez baştan çıkıvermiştir. Gövde yoktur. Egzersizler çoğaldıkça, gözlemler kuvvetlendikçe, çocuk noksanları yerli yerine koymaya başlar. Zaman geçtikçe, yaptığı denemelerin yardımıyla istediklerini çizebilecek, daha iyi ve doğru ifade etmeye başlayabilecektir. Çünkü çocuk gördüğünü bildiği kadarıyla ifade eder. Bazı çocukların resimlerinde kendiliğinden hareket başlar. Daha sonra çocuklar uzak ve yakın eşyayı görünüşlerine göre ve üç boyutlu olarak ifade edebilirler. Perspektif bu çalışmaların belki hiç erişemeyecekleri bir gelişim basamağı olacaktır. Zihinsel engelli çocukların her daim yanında olunmalı, o en ufak bir engelle karşılaştığında yardımına hazır bulunulmalıdır. Her sorusu basitte olsa önemsenerek cevaplanmalıdır.

Okur'a (2003) göre, okul öncesi eğitimden sonra ilkokul ikinci devrede zeka özürlü çocuklar da fiziksel olarak gelişim içerisindedir; ancak bu çocuklar akademik beceriler kazanmada gerilik gösterirler. Bu devrede el becerilerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılması gereklidir. Eğitilebilir çocuklar ilköğretim programında da ayrıntılı biçimde ele alınan Resim-iş derslerinin amaçları da bu yönde tespit edilmiştir.

Özel sınıf çocukları için yaptırılması tasarlanan her işin basit seviyelere bölünmesi ve sistemli olarak planlanması gerekir. Genellikle bir etkinlik beş seviyeye ayrılarak öğretilmelidir. Mesela; boyama etkinliğinde beş seviyeyi şöyle görmek mümkündür.

- 1) Boyamada kullanılacak aracın uygun şekilde tutulması,

- 2) Rastgele boyama temrinleri yaptırılması,
- 3) Boyanan yerlerden haberdar olmasının sağlanması,
- 4) Tasarlanan alan içinde kalma yeteneğinin geliştirilmesi,
- 5) Verilen desene uygun şekilde boyama.

MEGEP'in 2001 de yayınlamış olduğu Eğitilebilir Zihin Engelli Çocuklar İçin İlkokul Programında; görsel sanatlar derslerinin uygulanmasında göz önünde bulundurulması gereken hususlar şu şekilde ifade edilmiştir. İkinci devreden başlayarak renkli çalışmalara yer verilmeli, çocuklar renkli kalem yerine sulu boya ile çalışmaya yöneltilmeli. Renkli kalem ile resim yapan çocuk küçük resim yapmaktan kurtulamaz. Oya işi yaparmış gibi çalışır. Oysaki sulu boya ile daha iyisi guvaş ile kolayca ve haz duyarak büyük yüzeyler doldurulabileceği için göz doyuracak, haz verecek resimler yaptırma imkanı vardır. Büyük numaralı fırça kullanılmalı, fırçalar avuç içinde sapın orta kısmından tutulmalı. Öğrenciler resme saf renklerle başlamalı, çalışmalarını sırasında kendiliklerinden karıştırma ile iki renkten değişik renkler çıkabileceği sonucuna varmalıdır.

Özel sınıf öğrencilerinden büyüklerin hatta normal çocukların yaptıkları gibi çalışmalar beklenmemelidir. Zihni özelliklerinin ve becerilerinin gerektiği şekilde çalışmalıdır. Gereken malzemeyi sağlayan ve öğrencilerini hevesle çalıştırabilen sabırlı öğretmen sürekli denetleme yoluyla başarı sağlayabilir.

II.1.5. Özel Eğitimde Doğrudan Öğretim Yöntemi

Özbey'e (2009) göre, öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler, normal çocukların aile ve arkadaş ortamlarında kendiliklerinden edindikleri kavramların çoğunu, sistematik bir öğretim sürecinden geçmeksizin öğrenemezler (Nelson, Cummings ve Boltman, 1991). Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere kavram öğretmede yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri de “doğrudan öğretim”, diğer adıyla “açık anlatım” yöntemidir. Davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramına dayanan bir yöntemdir. Engelmann'ın çalışmalarına dayanan Siegfried Engelmann, Wes Becker ve Douglas Carnine tarafından geliştirilmiştir.

Doğrudan öğretim yöntemi, davranışsal ve bilişsel öğrenme kuramlarını temel alan; birbirinin karıştıymış gibi algılanan bu iki öğretim kuramını birleştiren bir öğretim yöntemidir (Tarver, 1992). Doğrudan öğretim, ayrımlı pekiştirme sürecine yer vermesi; bir uyarana yapılan tepkinin pekiştirilip, bir başka uyarana yapılan aynı tepkinin pekiştirilmemesini içermesi nedeniyle davranışsaldır. Aynı zamanda, doğrudan öğretim, sınıflama ve aynılık-farklılık gibi düşünme süreçlerinin analizini içermesi nedeniyle bilişseldir (İftar, Birkan ve Uysal, 2005).

Doğrudan öğretim yöntemi dil, okuma, yazma, matematik, fen bilgisi ve hayat bilgisi konu ve kavramlarının öğretiminde kullanılmaktadır. Doğrudan öğretim yöntemi yazılı anlatım, edebiyat, tarih gibi soyut alanlarda, bu alanların içeriklerinin daha az yapılandırılmış olması ve belirgin basamaklardan yoksun olması sebebiyle, yaygın olarak kullanılmamaktadır (Rosenshire, 1986; aktaran İftar, Birkan ve Uysal, 2005).

Öner'e (2014) göre, Açık Anlatım Yöntemi'ne dayalı bir kavram öğretme etkinliğinde şu özellikler yer almalıdır:

- 1) Kavram öğretimi, öğretmen tarafından yönlendirilir.
- 2) Kavram öğretimi programı, öğrencinin gereksinimine ve kavramın özelliğine göre ayrıntılı olarak basamaklandırılmış öğretim öğeleri içerir.
- 3) Kavram öğretimi programındaki her bir öğretim basamağıyla ilişkili bir davranışsal amaç yazılır.
- 4) Kavram öğretimi programındaki her bir öğretim basamağı için, kavramın olumlu ve olumsuz örneklerini içeren öğretim araçları hazırlanır.
- 5) Öğrencinin işlevde bulunma özelliğinin ve kavram öğretimi uygulamasının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla, her öğretim oturumunun başında ve sonunda öğretim programına dayalı değerlendirme gerçekleştirilir.
- 6) Kavram öğrenci tarafından tam olarak öğrenilinceye kadar öğretime devam edilir.

7) Kavram öğretimi sırasında doğru tepkilere ilişkin öğrenciye dönüt ve pekiştireç sağlanır.

8) Kavram öğretimi sırasında öğretmen yapılandırılmış dil kullanır; öğretmenin çocuğa verdiği yönergeler ve yönelttiği sorular belli kalıpların dışına çıkamaz.

Böylece, öğrencinin dikkatinin yalnızca örnekler üzerinde odaklaşması sağlanarak ilgisinin dağılması önlenir.

İftar ve diğerlerine (2005) göre, Açık Anlatım Yöntemi'nin zihin engelli çocuklara kavram öğretmede kullanımını ele alan araştırmalar, çeşitli kavramların öğretiminde bu yöntemin etkili olduğunu gösteren bulgularla sonuçlanmıştır. White (1988) özel öğretim öğrencilerinde Açık anlatım yöntemiyle bir başka yöntemin etkililiklerini karşılaştıran 25 araştırmayı meta-analizi tekniğiyle incelemiştir. Bu araştırmanın bulguları, 25 araştırmanın tümünde, Açık anlatım yönteminin, karşılaştırmada kullanılan diğer yöntemlere kıyasla daha etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu bulguların belli özür türleriyle, yaş gruplarıyla ya da öğretim alanlarıyla sınırlı olmadığı da ortaya çıkarılmıştır

Doğrudan öğretim yönteminin doğru şekilde kullanılması için öncelikli olarak öğrencinin performansı değerlendirme formu kullanılarak kayıt edilir. Daha sonra öğrenciye anlatılacak konular belirlenir. Örneğin daire becerinin öğretimi için öğrenciyle kullanılacak materyaller ilgisini çekmesi için çocuğun ilgi duyduğu materyaller seçilir. Örneğin çocuğun zıplayan toplara ilgisi varsa, bu tip toplar daire kavramını anlatmak için kullanılması gereken en uygun materyal olacaktır. Bu yöntemi kullanırken ayırt edici öğrenme sürecinden yararlanılır. Kullanılacak materyal belirlendikten sonra öğrenciye doğrudan öğretim yöntemini uygulamak için öncelikle;

1. Kavramın ilişkili ve ilişkisiz niteliklerini belirler.
2. Kavramın olumlu ve olumsuz örneklerini oluşturur.

3. Kavramın ilişkili nitelikleri kavramı tanımlar ve onun benzer örneklerini oluşturur.

Doğrudan öğretim yaklaşımı, öğretilecek davranışın, ardışık şekilde sıralanmasını, ipuçlarının düzenlenmesini ve uygulanmasını öğrencilerin tam katılımını, öğretmenlerin düzeltici dönütler vermesini içeren öğretim yaklaşımıdır (Güzel, 1998, aktaran Çakır, 2006: 24).

Doğrudan öğretimin amacı kazandırılacak davranışın ipuçlarının aşamalı olarak geri çekilmesiyle öğrenciyi bağımsız hale getirmektir. Doğrudan öğretimle davranışların kazandırılmasında öğretmen ve öğrencilerin yapacakları düzenlenir.

Öğretim yapılmaya başlandığında, ilk başta bütün sorumluluk öğretmende iken, öğretim ilerledikçe sorumluluk, öğretmenden öğrenciye geçmektedir. Bunu yaparken, öğretmen öğrencinin daha önceden bildiği konuyla ilgili alt becerileri öğrenciye sorar ve doğru yanıtları pekiştirir. Sorumluluğun öğrenciye ait olduğu zamanlarda ise öğrenci öğretmenin göstermiş olduğu becerileri tek başına uygular. Sorumluluk, öğretmenden öğrenciye aşamalı olarak geçmektedir. Öğretme işinin öğretmene ait olduğu durumda, öğretmen öğretim yapılacak beceriyle ilgili öğrenciye model olur veya beceriyi nasıl yapacağı stratejisini öğrenciye anlatır. Öğrenci öğrenme sorumluluğunu üstlendiğinde öğretimi yapılacak beceriyi kendi başına uygular. Sorumluluğun öğretmenden öğrenciye geçmeye başladığı bu basamak rehberli uygulamalar olarak adlandırılır. Doğrudan öğretimin bu aşamalarla uygulamanın amacı, öğrenciyi öğretimi yapılan beceride ipuçlarının aşamalı olarak geri çekilmesini içeren alıştırmalarla bağımsız hale getirmektir. Bu aşamalarda yapılan sürekli değerlendirmelerle öğretmen ipuçlarını azaltıp çoğaltacağına veya konuyu tekrar sunup sunmayacağına karar verir (Güzel, 1998 Aktaran Çakır, 2006: 25).

Araştırmacıların açık anlatım yöntemi üzerine görüş birliğine vardığı altı temel uygulama bulunmaktadır (Winograd ve Hare, 1988; aktaran Güzel, 1998). Bunlar:

1. Öğretimi yapılacak içeriğin düzenlenmesini,

2. Öğretim amaçlarına göre materyalin seçimini,
3. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeterli sayıda örneklerle yapılan açıklamalar,
4. Birçok soru sorularak öğrencinin katılımının sağlandığı alıştırmaları,
5. Özellikle yeni bir beceri veya kavram öğretiliyorsa bu alıştırmalar sırasında dönüt ve düzeltmeler sunmayı,
6. Öğrencinin gelişiminin sürekli değerlendirilmesini, içermektedir.

Rosenshine (1986), bu altı temel uygulamayı altı öğretim aşamasından oluşan etkili bir öğretim modeli halinde düzenleyerek doğrudan öğretimle ilgili anlayışların net hale getirilmesine yardımcı olmuştur (Rosenshine, 1986, aktaran Güzel, 1998). Bu altı öğretim aşaması sırasıyla şunlardır:

1. Bir önceki günün çalışmasını değerlendirmek,
2. Öğretilecek içeriği sunmak (Model olma),
3. Öğrencilere yapacakları alıştırmada yol göstermek (Rehberli uygulama),
4. Alıştırmalar sırasında dönüt ve düzeltmeler yapmak,
5. Öğrenciye bağımsız olarak gerçekleştireceği alıştırmalar sunmak (Rehbersiz uygulama),
6. Sürekli değerlendirmeler yaparak önceden işlenen konuları gözden geçirmek,

II.1.5.1. Doğrudan Öğretim Modeli'nin Aşamaları

1. Güdüleme: Bu aşamada, öğrencinin dikkati öğretilecek davranışa çekilir, öğrenciye öğretilmesi hedeflenen davranış hakkında bilgi verilir (Güzel, 1998. Aktaran Özbey, 2009).

2. Model Olma: Doğrudan öğretimde model olma, öğrenciye kazandırılacak beceriyle ilgili davranışın nasıl yapılacağına öğretmen tarafından gösterilerek aynı zamanda davranışın yapımının betimlenmesidir. Model olma basamağında, öğretilmesi hedeflenen sosyal davranış, bir başkası tarafından doğru olarak yapılır ve öğrenciye bu davranışın nasıl yapıldığını gözleme fırsatı sağlanmış olur. Daha sonra gözlediği davranışı yapması istenir. (Gresham, 1988; Kerr ve Nelson, 1989; Agran ve Wehmeyer, 1999; aktaran Alptekin, 2010). Öğrenci model olunan davranışı yaptığında, öğretmen tarafından doğru yapılan davranışların tepkileri pekiştirilir. Hatalar varsa, tekrar model olunarak düzeltici dönüt verilir (Dorsett ve Kelly, 1984; aktaran Alptekin, 2010).

3. Rehberli Uygulamalar Evresi: Doğrudan öğretimin üçüncü basamağı rehberli uygulamadır. Bu aşamada öğrenme sorumluluğunun aşamalı olarak öğrenciye geçtiği bir aşamadır. Bu aşamanın amacı öğrencinin öğrendiği konuyla ilgili alıştırmalar yapmasını sağlamaktır. Bu alıştırmalarla öğrenci öğrendiklerini kısa süreli belleğe geçirir (Ersoy ve Avcı, 2000). Öğrencinin, öğretmen rehberliğinde ipuçlarının aşamalı olarak geri çekildiği alıştırmalar yapması gerekir. Doğrudan öğretimde bu aşama, rehberli uygulamalar olarak adlandırılır (Güzel, 1998). Rehberli uygulama evresinde, öğretmen hala ortamdadır ve öğrencilerin tek başlarına uygulama yapmalarına fırsat vermektedir. Bu sayede öğretmen, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmesine olanak vermektedir. Bu evrede öğretmenin rolü, öğrencilerin çalışmalarını izlemek, gerektiğinde uygun dönütü sağlamaktır. Öğrencinin doğru tepkilerinin ödüllendirilmesi ve yapılan hataların düzeltilmesi, becerinin doğru biçimde öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Rehberli uygulamalar sırasında sorulan sorulara öğrencilerin verdiği tepkiler, onların neyi anlayıp neyi anlamadıkları hakkında öğretmene bilgi verir. Eğer hatalar varsa, öğretmen tekrar görsel sunu aracılığı ile model olma evresine geri döner. Burada önemli olan nokta, öğrencilerin yanlışlarının düzeltilmeden geçilmemesidir (Güzel, 1998).

4. Bağımsız Uygulamalar Evresi: Rehberli uygulamalar evresi sona erdiğinde, öğrencilerden, öğretilen beceriyi gerçekleştirmeleri istenir. Bu evre, bağımsız uygulamalar evresi olarak bilinir. Bağımsız uygulama evresi, doğrudan öğretim yaklaşımının son evresidir. Bağımsız uygulamada, öğrenciler uygulamayı

tek başlarına, yardımsız ve gecikmeli dönütle yapmaktadır. Bu evrede öğretmenin rolü, bağımsız uygulamayı tekrar etmek, öğrencilerin doğruluk düzeylerinin sabit kalıp kalmadığını değerlendirmek ve gereksinim duyanlar için tam dönütü sağlamaktır. Bağımsız uygulamada, rehberli uygulamalarda verilen ipuçları ve yapılan yardımlar sona erer. Ayrıca öğrenci aktif, öğretmen pasiftir. Alıştırmalar aynı materyal üzerinde uygulanmalıdır. Öğrencinin cevapları hala tereddütlü ise bu aşamada ek rehberli uygulamalar yapılmalı, dönüt ve düzeltmelere yer verilmelidir. Öğrencilere verilen uygulama ve faaliyetlerin öğretilmekte olan hedeflerle doğrudan bağlantılı olması sağlanmalıdır. Eğitim senasında verilen direktiflerin açık ve kesin olması sağlanmalıdır. Çeşitli uyarıcılar ve cevap şekilleri sağlanmalıdır. Ödevlerin görünümü yaşa uygun, çekici ve düzenli bir şekilde sunulmalıdır. Öğrenciler faaliyeti yüksek derecede başarıyla tamamlaması ve cevaplarının doğruluğunun kontrolü sağlanmalıdır (Güzel, 1998, aktaran İlik, 2009).

II.2. Genel Eğitim Okulları ve 8. Sınıf (14 Yaş Grubu) Öğrenciler

Bu bölümde genel eğitim okulları 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle ilgili bilgiler sunulmaktadır.

Benjamin S. Bloom, "Stability and change in human characteristics" eserinde zeka gelişiminin sıfır ile on sekiz yaş arasında oluştuğunu, bu yaştan sonra gelişimin hissedilmeyecek kadar durakladığını açıklar ve zeka gelişimin; 0-4 yaş arası %50, 4-8 yaş arası %30, 8-18 yaş arası %20 olmak üzere geliştiğini belirtir. Bu da zeka gelişiminin büyük bir yüzdesinin rastladığı okul öncesi ilkökul ve ortaokul dönemindeki öğretim ve eğitimin önemini ortaya koyar. Bu devre yanlış bir eğitimle boşa harcanırsa, yüksek öğretimden bir sonuç beklenemeyeceği açıktır. Bu nedenle en ideal olan çözüm, eğitimde personel, para ve enerji katkısının 17 den önceki yaşlara bilhassa eğitimin ilk yıllarına yoğunlaştırılmasıdır. Sanat eğitimi bir görsel organizasyon metodu olarak görülüp öylece kullanılırsa, sonuç insan ve toplum yararına zeka gelişimi ve yaratıcılık olacaktır elbette. Yaratıcılığı hedef alan sanat eğitimi asla (yaygın bir biçimde uygulanan) taklitçilik değildir, aksine sezmenin düşünmenin, araştırmanın, denemenin, çözümlenmenin ve sonuçlandırmanın ortak çabasıdır. Bu ortam içinde rehberin yani sanat eğitimcisinin niteliğinin başarının tek anahtarı olduğu unutulmaması gereken bir diğer olgudur (Gökaydın, 2002: 20).

Gökaydın (2002: 21), sanat eğitimi programlarının hazırlanmasıyla ilgili de şu görüşte bulunmuştur. Sanat eğitimi birçok dayanıksız kalmış algıları ve bilgileri bilinçlendirmesi bakımından da genel eğitim ve öğretim programları içerisindeki yeri oldukça önemlidir. Sanat eğitimi programları belirlenirken bilhassa aşağıda belirtilen kavramlara da dikkat edilmesi gerektiğini de vurgulamak isterim:

1. Program, öğrencinin fiziksel ve ruhsal gelişimi doğrultusunda saptanmalıdır.

2. Çok önemli bir diğer hususta, çalışmayı yönlendirecek malzemenin seçimidir. Çoğunlukla üç boyutlu çalışma olanağı veren malzeme türleri tercih edilir. Çünkü bu tür malzemenin öğrenciye her iki elini de kullanma olanağı vermesi bakımından eğitsel değeri oldukça büyüktür. Ayrıca resmin nispeten sınırlı çalışma alanı ile karşılaştırıldığında, üç boyutlu çalışmaların, daha geniş, daha gerçekçi, objektif ve zengin, arama ve deneme olanaklarına sahip olduğu görülür.

3. Malzeme ve zaman faktörü açısından ekonomiye özen göstererek, çağın ve ülkemizin değerlerine ters düşülmemelidir.

4. Programı oluştururken diğer bilgi alanları ile de iletişim içinde bulunmak gereklidir. Özellikle fizik, matematik, geometri, felsefe, psikoloji, edebiyat disiplinleri ile yakın ilişki kurularak öğrencinin bilgi hazinesinin de genişlemesine yardımcı olunmalıdır.

II.2.1. Psiko-Motor Gelişim Düzeyleri

Çocuk gelişimi ve eğitiminde erken çocukluk eğitimi ve özel eğitim önemli bir yer tutar. Çocuğu ve gelişimini bilmek, insanı tanımak olarak nitelendirilebilir. Yaşamın ilk yıllarında başlayan gelişim, çocuğun ileriki yaşlardaki yaşantısını büyük ölçüde etkileyecek bir süreçtir. İlk yıllar, çocuk gelişiminin hızlı olduğu kritik yıllardır. Bu erken gelişim yıllarında temeli atılan gelişimlerden biri de psiko-motor gelişimidir.

MEGEP'e (2007) göre yetişkinler; sabah uyandıkları andan itibaren uyandıklarında kollarını kaldırarak gerinirler, yataktan çıkarlar, banyoya yürürler,

musluğu çevirerek açarlar, sabunu alırlar, ellerini yüzlerini yıkarlar, kurulanırlar, giyinirler, saçlarını tararlar, mutfak dolabını açarak bir şeyler alırlar, dolabı kapatırlar, ekmeğe bir şeyler sürerler, ayakkabılarını giyerler, ayakkabıların bağlarını bağlarlar, ceketlerinin düğmelerini iliklerler... ve gün boyu daha çok motor hareket yaparlar. Bu motor beceriler, yetişkinler için sıradan ve kolay hareketler olmasına rağmen çocukların bu becerileri kazanmaları için zamana gereksinimleri vardır. Psiko-motor gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Çocukların psiko-motor beceriler kazanırken yetişkinler tarafından desteklenmesi gerekir.

Çocuk organizmasının en önemli özelliklerinden birisi de sürekli büyüme, gelişim süreci içinde olmasıdır. Bu süreç içerisinde çocuğun gelişimi görünen ve görünmeyen büyüme ile gelişmeyi de kapsar.

Motor kelimesi anlam olarak 'hareket'i ifade eder. Dünyaya gelen her birey, daha anne karnında iken fiziksel olarak gelişmeye başlar. Dünyaya geldiğinde de bu gelişim hızlanarak devam eder. Önceleri refleks olan bu hareketlerin bazıları, refleks olarak ömür boyu devam ederken, bazıları da zamanla organların bilinçli olarak kullanılması ile motor becerilere dönüşür. Nefes alıp vermek ya da göz kırpmak ömür boyu bireyin istemi dışında da olsa devam eden refleksif hareketlerdir. Oysa tek ayak üzerinde sekmek ya da kâğıt kesmek, organların kullanımının bilinçli olması ile yapılan eylemlerdir ve 'psiko-motor gelişim' içinde değerlendirilirler.

"Psiko-motor gelişim, yaşam boyu devam eden 'motor' becerilerde ortaya çıkan davranışların kontrol altına alınması sürecidir. Söz konusu olan davranışlar; duyu organları, zihin ve kasların birlikte çalışması ile ortaya çıkar. Bir anlamda bu davranışların kontrol altına alınmasını sağlayan süreç, 'psiko-motor gelişim'i ifade eder" (MEGEP, 2007: 3).

Psiko-motor gelişim, fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın isteme bağlı hareketlilik kazanması olarak tanımlanır. Motor gelişim farklı değişikliklere uğrasa da bireyin tüm yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Motor gelişim, düzenli bir sıra izler.

1. Büyük kas motor becerileri (Bedeni kullanma),

2. Küçük kas motor becerileri (El ve ayağı kullanma).

Büyük kas motor becerileri, aynı zamanda ‘kaba motor beceriler’ veya ‘geniş kasların kullanılması’ diye de anılmaktadır. Emekleme, ayakta durma, yürüme, koşma, salınım, dönme, yuvarlanma, zıplama, denge gibi hareketler üzerindeki kontrolü anlatmak için kullanılmaktadır.

Küçük kas motor gelişimi ise; aynı zamanda ‘ince devinimsel beceriler’ olarak da adlandırılabilir. Eli ve ayağı kullanma becerileri ile nesne becerilerini kapsar. Tutma, kavrama, yazma, yırtma, çizme, yapıştırma, kesme gibi beceriler örnek olarak gösterilebilir. İnsanın gelişimi, sürekli olmakla birlikte bu sürekliliğin hızı her yaşta aynı değildir. Örneğin döllenmeden doğuma kadar olan evrede çok hızlı bir büyüme süreci yaşanır. Her gelişim evresi, diğer evrelerden farklı bir hızda gelişir ve insanın değişik yaşlarını kapsar. Çocuk için yaptığı her motor hareket, sözsüz iletişim anlamındadır. Motor davranışlar yolu ile dış dünya ile iletişim kurar. Kazandığı her yeni beceri ile de kendi dünyasının genişlemesine ve yeni deneyler yapmasına yardımcı olur.

Fiziksel gelişim, psiko-motor gelişim ile paralel gitmektedir ve birbirinden ayrı düşünülemez. Bir çocuğun çevresini tanıması ve çevresini yönetme becerisine kavuşma sürecinde ‘motor gelişimi’ son derece önemlidir. Bu süreçte, çocuğun bağımsızlığını tanımasında ve yönetmesindeki rolü de göz ardı edilmemelidir. Bunun yanı sıra çevresine uyum sağlaması ve sosyal faaliyetlerde varlık göstermesi için de ‘psiko-motor’ gelişim iyi anlaşılmalıdır. Psiko-motor gelişimin sağlıklı olması, fiziksel gelişiminin yanı sıra zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine de önemli katkı sağlar (MEGEP, 2007: 4).

Psikomotor Gelişim: Fiziksel yapıda ve sinir kas işlevlerindeki değişim süreçleridir.

1. Yaşam boyu devam eden bir süreçtir.
2. Motor becerilerde azalma yada yeni bir becerinin gelişmesi.

3. Fiziksel yeteneklerin gelişmesini kapsar.

4. Özünde hareket olan becerilerin kazanılmasını içeren ve doğum öncesi süreçte başlayıp ömür boyu devam eden bir süreçtir.

II.2.1.1. Bedensel Gelişim

Özellikle erkek çocuklar için hızlı büyüme ve gelişme dönemidir. Bu dönemin başında kızlar erkeklere oranla daha gelişkindir. Dönem sonunda erkekler, boy ve ağırlık olarak kızları geçer, bundan böyle bu fark kapanmaz. Kızlar gelişimini tamamlamak üzeredir. Kollar ve bacaklar hızla büyür, vücudun diğer bölümlerine göre oransız büyüme içerisinde. Eller ve ayaklar 14. yaşın sonunda alabileceği büyüklüğe ulaşmak üzeredir. Ergen oransız olarak gelişen bu organlarını kontrol etmekte güçlük çeker. Cinsel olgunlaşma başlamıştır. Tüy ve kıllar çoğalır, ses değişir, cinsel organlar gelişir. Kız çocuklarındaki büyüme, erkek çocuklarına göre bir yıl öndedir. Vücut bölümleri arasında denge kurulmaya başlamıştır. Dış görünümün tersine, yeterince güçlü ve dayanıklı değildir. Vücut gelişiminde bireysel farklılıklar vardır. Bu dönemde iyi duruş alışkanlığı kazandırılmalıdır. Takım oyunları ve yarışmalara ilgi duyarlar. Güçlü olmak isterler. Cinsiyetlere göre kurulan takım çalışmaları cinsel rolünün ve sosyal gelişiminin üzerinde olumlu etkiler yapar. Büyüme ve olgunlaşma yönünden devamlı bir gelişme içinde olan ergenin yetişkinden daha çok protein, mineral ve vitamine ihtiyacı vardır. Fazla yeme ihtiyacı içindedir. Bu ihtiyacın bastırılması durumunda, çocuğun abur cubur yeme alışkanlıklarını geliştirerek gizli açlık içine girmesi ve bazı hastalıklara açık hale gelmesi olasılığı yüksektir (Hamburger-Cola). Bu konuda aileler dengeli beslenmeyi önemsemelidirler. Ayrıca bu dönemde aşırı zayıf-şişman çocukların tıbbi yardıma ihtiyaçları olabilir. Vücuduyla ilgilenir. Uzun süre banyodan çıkmamaya başlar. Beden temizliği ve gelişimi hakkında yeterli bilgilendirmenin yapılması gerekir. Ergeni rahatsız eden diğer bir konu da yüzde görülen sivilcelerdir. Yüzde yağlanma, buna bağlı olarak sivilce, akne görülür. Ergene cilt bakımı hakkında doğru bilgilerin aktarımı gerekir (cilde uygun sabun, temizleyici, sivilce ve aknelerin sıkılmaması gibi). Bazı ergenlerin büyüyen ve gelişen bedenlerinden utanç ve rahatsızlık

duymaları mümkündür. Bu nedenle kambur oturma, hantal yürüme, dik yürümeme gibi sorunları fark etmeli ve bilgilendirilmelidir. En önemli konu da ergenin bedenini kabul etmesi yönünde desteklenmesidir. Bu konularla ilgili bilgiyi okulumuzdaki PDR birimimiz çocuklarımıza anlatacaktır. Ergenlik belirtileri, nasıl hazırlanılması gerektiği konularında bilgi verilerek, cinsellikle ilgili kaygılar ve korkular giderilmeye çalışılacak, bu arada onlardan gelebilecek sorular yanıtlanacaktır.

II.2.1.2. Bilişsel Gelişim

6-7-8. sınıflarda bulunan kız ve erkek çocuklar bedensel, duygusal ve sosyal yönden farklı gelişim özellikleri gösterirken, zihinsel yönden her iki cins birbirinden farklı değildir. Ama kızların belleği erkeklere göre daha iyidir. Beyindeki korteks; yani gri bölümün gelişimi, 10-12 yaş arasında en üst düzeye ulaşır. 12 yaştan sonra nöron sayısı değil ama snapsların (öğrenme merkezleri) oluşumu durur, kullanılmayan snapslar da işlevselliğini yitirir. Çocuk uyarıcı bolluğu olan bir çevrede yetişmiş ve iyi bir eğitim almışsa artık soyut düşünme yeteneğine ulaşmıştır. Bu nedenle okul çalışmalarında somut bilgi alımından çok yoruma, görüşlere dayalı çalışmalar daha etkili olacaktır. Soyut işlemlere ulaşan ergenler varsayımlar kurabilir, mantıksal sonuçlar çıkarabilir ve ister somut ister soyut biçimde sunulsun, karmaşık sorunları sistemli biçimde çözebilirler. Bu yaşla perçinleşmeye başlayan soyut düşünme sonraki yıllarda da olgunlaşıp, gelişecektir. Ergenin geleceğe dönük planlar yapabilmesi ve kendi kendini tanıyarak kabul edebilmesi, uzun yıllar boyu bir gelişimi ve soyut düşünme yeteneğinin gelişmesini gerektirir. Altıncı sınıftan itibaren öğrencilerde başarısızlığın arttığı görülmektedir. Başarısızlığın bir nedeni; bağımsızlık savaşı veren, diğer yönden bu bağımsızlıktan korkan, kendi bedenindeki değişimleri; korku, suçluluk ve merak duyguları içinde izleyen, karşı cinsin yakınlığını özleyen; ama karşı cinsten kaçan bir yeniyetmelik dönemine girmiş olmasıdır. Bunu gidermek için, çocuktan beklenenin net ortaya konması, doğru adımların pekiştirilmesi, öğrenme ortamının baskılı olmamasını sağlamak ve yetişkinlerin sıcak ve anlayışlı tutumlar sorun çözümede yardımcı olacaktır. Verimli ders çalışma yollarının öğretilmesi bu yaşlarda önemlidir; çünkü başarıyı artırıcı bir etken olmaktadır. Bazen buna okul başarısını etkileyen konu eksiklikleri, yetersizlikleri de eklenebilir. Ya da kendine düzenli bir çalışma programı oluşturup

uygulamamanın, nasıl çalışacağını bilememe gibi sorunlar yaşanabilir. Bu nedenle okulumuzda verimli çalışma teknikleri konusunda çalışmalar yapılmakta, bireysel çalışma programları oluşturulmaktadır. Programsız televizyon izleme, çocuğun okuma zevkini, okuma alışkanlığını kazanmasını engelleyici olması bakımından zararlı bir eylem sayılabilir. Televizyon tutsaklığı, onun okuma yazmaya zaman ayırmasını engellemekte, özgür düşünce yeteneğini kısıtlayıp, beğenilerini daraltmaktadır.

II.2.2. Resim Çizme Becerilerinin İncelenmesi

Çocuk resimlerini yakından ve gün gün inceleyen her ilgili göz, bu resimlerin bir gelişme çizgisi izlediğini kolayca görür. Toplumun hangi kesiminden ve hangi ulustan olursa olsun, bugüne kadar yapılan gözlem ve incelemeler çocukların yaşlarına uygun ve büyümelerine koşut olarak bu evrelerden geçtiğini göstermektedir. Çocuk yalnızca çizgilerinde değil, ussal bedensel, sessel, sözel, yazınsal ve devimsel her davranışında gelişme gösterir. Bu resimleri gerçekte ilginç kılan; çocuğun bütün yaşantısını tanımaya yönelik çalışmalarda, dışarıya çıkan somut veriler olarak çizgilerin içerde olup biten hakkında kimi ipuçları vermesi ve sanatsal gelişmeye ışık tutucu kimi davranışları içermesidir. Bu nedenle çocuk resimleri sanatçı, eğitimci, ruhbilimci, terapist... gibi birçok değişik kesimlerden araştırmacının ilgi odağı olmuştur (Kırıçoğlu, 2002: 73).

Ergenliğin başladığı bu dönem bedensel ve ruhsal yönden oldukça kritiktir. Duyguların gelişmesini, düşüncenin gelişmesi izler. Görsel, bilişsel ve duygusal gelişimin belirgin özelliklerinin yaşandığı bu dönemde dünyanın çocukluk yaşlarında görüldüğünden daha karmaşık olduğu düşüncesi oluşur. Bu çocuk resimlerine 'Gerçeği Yansıtma' şeklinde yansır. Doğal çevrelerinden haberdar oldukları için, yakın çevresinde gördüğü objelerin orantılarını, boyutlarını, derinliklerini çizgilerine yansıtmaya çalışırlar. zengin bir yaratma gücü vardır. Fakat eleştirme bilincinden dolayı yaratıcılığını yitirme olasılığı görülür.

"Bu dönemde çocukların bazıları gözle görülen şeylerle (görsel-nesnel) ilgilenirken, bazıları ise bunu yapmaya çalışır. Perspektif gündeme gelir. Ön-arka plan fikri gelişir. Vücuttaki ayrıntılar, (eklemler) artık görülür. İnsan figürünün

büyük bir ayrıntıyla çizildiği, tahmin edileceği gibi, cinsel özelliklerinden haberdar olmanın büyük ölçüde arttığı ve bunların resme yansıdığı gözlenmektedir" (Yavuzer 1988: 134). Ayrıca resimlerdeki tüm nesnelere de ayrıntılarıyla görmeye çalışırlar. Bu nedenle renk, ışık-gölge öğeleri tüm bu ayrıntılı anlatımda açıkça fark edilir. İnsan hayvan figürlerinin hareketleri en anlamlı şekilde, kompozisyon çabası, perspektif, plan ve derinlik anlayışları da gelişmiştir (Türkdoğan, 1984: 134).

Çizim ve boyama işlemlerinde daha dikkatlidirler. Renk farklılıklarından haberdar olduğu için rengi en iyi şekilde kullanırlar. Yetişkinler gibi çizme ve boyama arzusu içerisindeydirler. Odaklaştığı konularda kendi çabalarıyla başarılı olabilirler. Ünlü sanatçıların yapıtlarını merak ederler, ilgi duyarlar. Bazen kendi resimlerini beğenmezler fakat eleştiriye de tahammül edemezler. Çok sık eleştirirler. Bu dönemde içinde buldukları bunalımlı durumdan ve çevresinde gelişen olumsuzluk ve baskıdan çok etkilenirler (Vural, 2009: 135).

"Gençlik öncesi bunalım çağı (adolescence), ergenliğin ilk habercisi sayılan bu dönem oldukça kritik bir durumun işaretlerini verir. Dolayısıyla çocukluk ve ergenlik yıllarında resim çizimlerinin en coşturucu olanları gerçeğe ve hayal gücüne dayalı olanıdır. Örneğin doğal afetler-fırtınalar, korkulu psikolojik temalar, şiddet öğeleri, gerçeküstü öyküler, sirk, göçmenler, tarlada çalışanlar, film yıldızları kahramanlar vb. etkili olan konulardır" (Artut, 2006: 212).

"Resimlerinde sosyal-etik sorunların yanı sıra acı ve neşe gibi soyut kavramlar sembolize edilir. Nesnel ve teorik algılama, hipotezle muhakeme etme yetileri resimlerinde önemli bir değişiklik olarak göze çarpar" (Smith 1993, aktaran Artut: 2006: 212).

Çizim ve boyama işlerinde daha dikkatlidirler. Odaklaştığı konularda kendi çabalarıyla başarılı olabilirler. Duygusal anları özel renklerle betimleyebilirler. Genellikle bu döneme kadar insan giysileri cinsiyet ayrımında önemli bir belirteç olarak görülüyordu. Oysaki mantık döneminde giysiler önemli bir aksesuar olarak dikkati çeker. Örneğin bir hareket sonucunda giysi kıvrımları görülebilir. Işık, renk, gölge ve oran gibi faktörler üzerinde çok dururlar. İmgesel ve taklit çizimlere eğilim gösterirler. Yetişkinler gibi çizme ve boyama arzusu içerisindeydirler.

Genel olarak;

1. Fark edilemeyen bilinç ve gelişmiş bir zeka dikkati çeker.
2. Soyut düşünceleri yorumlama, kavramlaştırma ve yansıtma yetisi görülür.
3. Çevre ve doğadaki değişkenlikleri ifade yetisi güçlenmiştir.
4. Resimde dinamik-kinetik etkiler, dramatik ve duygusal sahneler görülür.
5. Perspektif ve ayrıntılara yeterince inebilme yetisi dikkati çeker.
6. Görsel, bilişsel ve duygusal gelişim etkilidir.

7. Doğadaki varlıkların gerçek boyut ve görüntülerinin betimlenmesinde yoğunlaştıkları görülür (Artut, 2004: 213).

Kırıçoğlu'na (2002: 96) göre, Bu yaştan sonra genç mantık çağına girmiş sayılır. Dünya olaylarını, çevresinde olup biteni, yalnız somut değil soyut düşünceleri toplayıp biriktirip kavramsallaştırıp öğrenir. Bunu kendi yorumuyla dışarı yansıtabilir. Hem kendi yapıtlarında hem de başkalarının yapıtlarına karşı eleştirel davranışı gelişir. Önceleri okul çağında ve ön ergenlik çağında bu eleştirel yaklaşım güvensizlikten kaynaklanan bir yaklaşımla yalnız gerçeği yansıtma becerisine yönelmişken, bu yaştan başlayarak giderek ve artarak sanatsal değerlere yönelir. Kişisel ve toplumsal değerlere ilgi artar. Bireysel ilişkiler, duygusal yaklaşımlar içerisine giren genç, kendine kimi hedefler saptar. Bu hedeflere doğru yönelir ve bunları başarmaya çalışır. Bu evrede başat olan davranış bireysel kimliği bulmak ve anlatımlarda özneliliği yakalamaktır. Bunu gerçeği yansıtamama pahasına bile olsa yapmaya çalışır.

Resimsel birçok sorun artık öğrenilerek çözülür ve çözümlenmelidir. Örneğin renk sorunu; renklerin birbirleriyle ilişkisindeki etkileşim, renk karışımları, rengin duygusal ve anlatımsal etkileri araştırılarak öğrenilir. Okul çağında ve ilk ergenlik çağında resimde kaybolan bütünlük tekrar kazanılır. Genç öğrenerek bütünü kavrar. Bu öğrenme çok boyutlu bir öğrenmedir (Kırıçoğlu, 2002: 96).

Çizgilerinde her türlü ayrıntıya inebilen bu dönem çocuğu resimlerinde hareketi çok rahatlıkla verebilir. Özellikle bu döneme kadar giysiyi bir aksesuar olarak kullanan çocuk, giysiyi artık hareketin bir göstergesi olarak kullanır. Bükülen kol, üzerindeki giysi kıvrımların aldığı şekille daha da belirgindir. Aynı zamanda ifade etmek istediği duyguyu da çizgileri aracılığı ile yansıtmaya yeteneği gösterir. 12 yaşından 14 yaşına kadarki olan dönemlerinde ise renkleri gerçekte olduğu gibi kullanmayı bilirler. Yaratıcılık bu yaştaki çocuklarda yeniden kazanılmıştır. Bu güdüsel bir yaratıcılık değil, eleştirel düşüncenin getirdiği bilinçli bir yaratıcılık olduğundan tasarımlarında farklı renk düzenlemelerini deneyip uygulayabilir. Mantık döneminde olan bir çocuk, rengi betimlemek istediği duygu ve düşüncesinin aracı olarak da kullanabilir (Abacı, 2005: 51).

13-14 yaşlarında bulunan bir çocuk iki boyutlu bir yüzeyde (kağıt üstünde) mekanın üç boyutlu yönünü, uzak yakın (perspektif) ilişkileri nesnelere boşluk içindeki yerlerini gerçeğe uygun olarak gösterebilmeyi başarır. Işık-gölge ve rengi mekanı belirtme aracı olarak kullanma bilinç ve bilgisine sahiptirler.

Çocuk iyi bir sanat eğitimcisinin yönlendirmesiyle artık nesne ve figürlerin hem kendi içinde hem de birbirleriyle olan orantılarını doğru biçimde çizebilir duruma gelmiştir. Ayrıca her elemanı resminde bir anlam ifade edecek biçimde mekanla ilişkilendirebilir.

14 yaşından sonra gerçeği olduğu gibi taklit edebilme yetileri nesne ve figürlerin kendi içindeki orantıları, bunların birbiriyle ve mekan ile orantılarını gerçeğe uygun biçimde çalışmalarında yer alır. Bilinçli olarak orantılar üzerinde oynayarak değişik düzenlemeler tasarlayarak yaratıcı düşüncelerini rahatlıkla ortaya koyabilirler. Duygu ve düşüncelerini anlatmak için farklı teknik ve yöntemlerden yararlanabilirler. Gerçek anlamda sanat eğitimi alabilecek durumdadırlar (Abacı, 2005: 52).

Çocuk 'başkaldırma' devrinden çıktığı an zeka ve mantığının yardımı ile bazı güçlükleri çözebilme yeteneğine sahip olduğu halde yinede büyük bir anlamda çocuk kalmıştır. Onda zengin bir yaratma gücü vardır. Oysa bir yetişkin imgelem ile

ilişkinini, eleştirme bilinci yüzünden yaratıcılığını yitirmiştir. Bu yaşlardaki çocuk ilgisini yaptığı işin bitmiş halinde toplamaktadır.

Mantık devri diye adlandırdığımız bu çağda çocuk daha çok gözle görülen şeylerle ilgilenir. Renk, gölge, ışığı hava akımlarıyla karşılaştırır, perspektife önem verir. Bu grupta iki tip göze çarpar:

1. Nesnel, gözle görülen şeylerle ilgilenen tip (görsel),
2. Öznel, içsel duygu yoluyla etkilenen tip (görsel olmayan).

İnsan resminin gerçek fikrine daha çok gözle görülen şeylerle ilgilenen çocuğun kendi öz çaba ve isteğiyle eriştiği görülmüştür. Bu çağa dek çocuk insan giysisini yalnız kız ve erkeği ayırmak için çizmekteydi; oysa şimdi vücudun verdiği eylemle giysisinin bazı kıvrımlarını görüp resme aktarmaktadır. Perspektif önemli bir sorun ortaya koyar. Eşyaların yakınlık ve uzaklığını boşluktaki yerlerini ve biçimlerini resimlendireceğini düşünen çocuğun bu yöndeki eğitimine özenle eğilmek gerekir.

Özetle, bilincine varılmamış gelişmiş bir zeka, gerçeğe yanaşma (bilinçaltında) ve hareket ve dramatik yöne eğilim görülür. İnsan resimlerinde eklemleri görüp resme aktarma, doğa değişimlerine tanık olma (görsel) ve orantı hissedilir. Uzak ve yakındaki eşyaların boyutlarındaki ayrımları görme ve ufuk çizgisi (görsel) farkedilir. Yakın ve uzak renklerin değişimi (görsel) ve duyguya bağlanan renkler (öznel) kullanılır (Kehnemuyi, 2002: 33, 34).

II-3 SANAT ELEMANLARI

Sanat ifade ile varlık kazanıyorsa eğer sanatın bir dil olarak ele alınması da olasıdır. Dil ifade aracıdır. İçeriksiz olduğu, konusuz olduğu ileri sürülen yapıtlarda bir şeylerin ifadesidir. İfade dil demektir. Konuşma dili, yazı dili gibi dillerden farkı nedeniyle üst dil olarak da değerlendirilen, plastik sanat dili, elemanlarının dizilişi açısından diğer dillerden ayrılır. Diğer bütün dillerin elemanları ardışık bir dizge oluştururken plastik sanat elemanları değişik yönlerde karmaşık bir yapı oluştururlar. Bunun sonucunda da diğer dillerde izlek, zamana yayılarak gerçekleşirken heykel, seramik ve mimari dışında plastik sanatlarda izlek eş zamanlıdır. Konuşma ve yazı dilinin yapı taşları sözcüklerin işlevini gören plastik dilin varlığını kanıtlar. Özellikle 20 yy. sanatında gerçekliğin ve görüntünün sanatın dışında kalması oluşturulan biçimler ve yan yana geliş ilişkileri yaratılan yapıtın sanat yapıtı olmasında belirleyicidir. Biçimsel elemanların bu ilişkilerine artistik veya estetik elemanlar adı verilir. Konuşma ve yazı dilinin yapı taşları sözcüklerin işlevini gören plastik sanat elemanlarına bu dilin tasarım elemanları (biçimsel öğeler) denilir. Bu biçimsel elemanlar sonsuz olasılıklarda yan yana gelerek biçimleri oluştururlar. Ayrıca her biçimsel elemanın sayısız kullanım olasılığı düşünüldüğünde yaratılacak anlatılacak biçimlerin çokluğu plastik dilin varlığını kanıtlar. Oluşturulan biçimler ve yan yana geliş ilişkileri yaratılan yapıtın sanat yapıtı olmasında belirleyicidir. Biçimsel elemanların bu ilişkilerine artistik veya estetik elemanlar adı verilir (Karayağmurlar, 2002: 7).

"Sanat elemanları her türlü görsel tasarımda ilk başvurulan yapı taşlarıdır. Bir sanat eserinin sanatsal değerini o eser oluşturulurken sanat eleman ve tasarım ilkelerinin en ideal biçimde kullanılması belirler. Bu eser oluşturulurken kullanılan tasarım elemanları şu şekilde sıralanabilir" (Ayaydın, 2009: 111).

II.3.1. Nokta

Nokta sanat elemanlarının en önde gelenlerinden bir tanesidir. Büyük, küçük, planlı, dağınık, koyu-açık ve başka birçok etkinlikte kullanılabilir. Biçimi oluşturan bu temel eleman nedir nasıldır diye düşündüğümüzde geometrik olarak iki çizginin kesişmesinden oluştuğunu görmekteyiz. Nokta dinamik bir sanat elemanıdır.

Büyüyebilir, çeşitlenebilir, kompozisyonu oluştururken yan yana gelişlerinde düz bir çizgiyi oluşturabilir. Dağınık olarak kullanıldığında açık ve orta tonlarda yüzeyler oluştururlar. Noktalar büyüdükçe ve sıklaştıkça açık ve koyu tonlardan orta tonlara geçişler başlar. Tek bir noktanın kağıt üzerindeki etkisi bizde durgunluk etkisi uyandırır. Bu tek noktanın renk etkisi ise gridir. Noktalar çoğaldıkça dinamizmleri de artar. Noktalar muntazam bir kompozisyon içerisinde belirli bir ritm oluşturabildikleri gibi karmaşık olarak da kullanılabilirler.

"Birkaç nokta birden dikkatimizi çektiğinde bu noktalar arasında bir gerilim doğar çünkü göz bunların arasında bir bağlantı kurar. Sayısal olarak çoğalan bu noktalar arasındaki bağlantı çizgiselliğe dönüşür. Tek başına boyutsuz gibi görünen noktalar büyüdükçe bir boyut oluşturabildikleri gibi yan yana gelerek çizgi ve yüzeyleri meydana getirebilirler. Resim yüzeyine eşit aralıklarla dağılan noktalar yüzey oluştururlar. Noktaların yüzey üzerinde sıklaşıp seyrekleşmesi, ışık gölge etkisi uyandırır. Bir merkezden kenarlara doğru yayılan noktalar dağılma etkisi uyandırırken merkezde toplanmaları toplanma etkisi uyandırır" (Odabaşı, 2002: 23).

Biçimsel elemanlar içinde pek fark edilmemesine karşın yan yana gelişlerindeki yeğlilik ve yoğunluğa göre ifade olanakları sunarlar. Bunun dışında bütün resimlerde, çizgilerin, lekelerin arasında dolaşarak görselliği varsıllaştırırlar. Puvantilistlerin resimlerinde rengin boya karışımları yerine, ışık karışımlarını elde etmek için boyaları noktalar biçiminde kullandıklarını da anımsayabiliriz (Karayağmurlar, 2002: 12).

II.3.2. Çizgi

"Çizgi nesnelerin maddesel özelliklerini, yönlerini kavisli, köşeli, kaba ve yumuşak yapılarını aktif veya dingin konumlarını, betimlemede; onu betimleyenin duyularını bir yüzey üzerine taşımada en yalın anlatım aracıdır. 'Basit bir çizgi yön belirler, boşluğu-uzayı böler, uzunluk, kalınlık, ton, doku, kontur ve biçimi tanımlar. desen ve çizgi yazı gibi bir anlatım ve iletişim aracıdır" (Pekmezci, 2001: 49).

Gökaydın'a (1998: 25) göre, çizgi bir sadeleştirme olayıdır. Sanatçının en karmaşık duygularının en basit bir anlatım aracıdır. Çünkü kolaylıkla meydana gelir.

Bir kömür parçasının kağıtla temasa gelmesi, çizginin görüntülenmesi için yeterlidir. Çocukluk dönemi sezgilerimizi anlatmada çizgi, ilk başvurduğumuz araçtır. Önemli bir araçtır çünkü, artistik duygularımızı, teknik yeteneğimizi, sanatsal sezgilerimizi, hayal gücümüzü ölçer. Fransız sanatçı Ingres der ki: "Çizmeyi, öğrenmek 30 seneden fazla zaman aldı, boyamayı sadece üç gün". Çizgi için kısa bir açıklama gerekirse bir elemanın konturları, resim realitesidir demek uygun olur. Çizgiye bir kuvvet recordu olarak da bakılabilir. Çünkü hareketi, yönü, gücü vardır. 20.yy sanatçılarından şöhretli Klee ve Mondrian çizgiye yaşayan bir kişilik tanır. Onunla bir geziye bir maceraya çıkmadan önce, çizgi dilinin öğrenilmesi lazım geldiğini söylerler.

Resim yapmanın ilk adımı çizgidir. İlk mağara insanını resmi, çizgi sınırlandırmasıdır. Çocukta da bu böyledir (Kılıçkan, 1997: 16).

Artut'a (2004: 125) göre çizgi; noktaların yan yana gelmesiyle oluşan doğrular olup, göze dayanan anlatımların en eski devirlerden (primitif) beri ilk ve esas motifi olmuştur. Sanatlar zincirinde sembolik iş görmek için bulunmuş bir grafik araçtır. Çizgi, formel düzenli, bir organizasyon ve bir sistemin ilk anahtarıdır. Eşyayı tanıtan, sınır gösteren fakat doğada yalnız başına görülmeyen geometrik bir unsurdur. Nesnel olarak da pek çok heyecana neden olan tepkileri ve durumları belirtmekte kullanılır. Anlam ve yazıyı karakterize eden işaretler içerisindeki desenler, çizgiyi tanıtır. Yazı çizgilerden seslere dönüşen sembolik işaretlerdir. Yazı sözlerin kalıcı olmasını kaybolmamasını sağlar, insanlar arasındaki iletişimde ise çizgi alfabetik işaretler olarak belirir.

Odabaşı (2002: 37) ise çizgiyi tanımlarken, düşüncelerimizi kağıt üzerine aktarmamızda en basit ve en direk yoldur demiştir. Her zaman bir plan veya taslak çizerken, düşüncelerimizi çabuk ve kesin olarak anlatmak isterken kalemimizi kullanırız. Çizgi harika evrensel bir şifredir.

Çizgi görsel bir anlatımda ilk anlatım unsurudur. İşin şaşırtıcı yanı objelerin gerçekte çizgilerle çevrenmemiş olmasına karşın, biz objeleri sanki çizgiyle çevrenmişçesine çizgi ile ifade ederiz. Bunu da herkes okuyabilir, anlayabilir. Birbiriyle bağıntıları ilişkileri çoğalan gerilim noktalarının birleştirilmesinden çizgi doğar. Belirli aralıklarla dizilmiş tek tek noktalara bağlanan çizgi, yeni bir görünüm

yaratır. Bu görüntü yüzey değildir, fakat çizgiden de farklıdır. Çizgi yapılarıyla oluşturulmuş ve kapalı form meydana getirmiş bir yüzey parçası, etkisi yaratmaktadır. Kısaca diyebiliriz ki çizgi grafik olarak hareket halindeki bir noktanın belirli bir yönde eğiliminden doğar (Odabaşı, 2002: 37).

Gökaydın'a (2002: 53) göre çizgi, birçok tekraralarda yer alır. Çizgiyi herhangi bir uzunluk, herhangi bir kalınlık ile sınırlamak mümkün değildir. Uzunluğu ve genişliği ne olursa olsun, eğer bir şey çizgi etkisi yapıyorsa o şey tasarım için çizgidir. Çizgilerin biçim farkları etkilerini farklılaştırır. Birbirlerine benzeyen çizgilerin kendi aralarında uyuşması daha kolaydır.

Plastik sanatta kullanılan temel elemandır çizgi. Çizgi ifade olanakları açısından başka hiçbir elemana gereksinim duyulmadan bütün her şeyi ifade edebilecek niteliktedir. Çizgiler gerçekte noktalardan oluşur. Sonsuz sayıda noktanın değişik yönlerde ya da bir doğru üzerinde devinmesi ile oluşur. Plastik eleman olarak çizginin noktalardan değil iz bırakan bir aracın hareketiyle oluşturulduğunu hepimiz biliriz. Bu nedenle çizgi bir yüzeyde hareketi ve onun niteliğini ortaya çıkaran plastik bir değerdir. Değişik değerlerdeki çizgilerin yan yana gelişini varsıl bir anlatım sunar. Çizgiler bazen deniz dalgaları, bazen rüzgarda savrulan ağaçlar bazen de bir insan olurlar resim yüzeylerinde. İlkel insanların kayalara çizdiği resimlerden, sert araçlarla taşlara bıraktıkları izlere dek, belki de ilk ve en temel ifade aracıdır. Birbirlerine yaptıkları etkenlik edilgenlik etkisi, ifade açısından oldukça önemlidir. Soyut resme gelinceye dek çizgi, nesnelere belirleyen onlara gerçeklik sanısı vermek için kullanılan bir öğedir (Karayağmurlar, 2002: 8).

"Resmin her çağda ve her bölgede ortak olan unsurları, çizgi ve renktir. Çizgi yüzey üzerinde nesnenin ilk dış sınırlandırma eylemi olduğu için renkten de önce gelir. Resmin salt çizgilendirme isteğinden doğduğu bile ifade edilmiştir. Nitekim, tarih öncesi insanının resim dünyasında da, ilkel insanda da çocukta da çizgi, bu temel eğilimi belirler ve resim diliyle ifadenin aracı olur" (Yolcu, 2004: 40).

"Çizgi hareket eden bir noktanın arkasında bıraktığı bir izden başka bir şey değildir" (Hurwitz ve Day, 1995 Aktaran Ayaydın, 2009: 111). Ayaydın ise çizgiyi tanımlarken, çizgiyi noktaların art arda sıralanmasıyla oluşan bir dizi olarak da

düşünebileceğimizi belirtmiştir. Çizgi izleyiciye, sanatçının ruhsal yapısı hakkında ipuçları verebilir. Resimdeki çizgilerin uzayıp kısalması, düz ya da dalgalı olması, kırık veya hareketli durması gibi birçok çeşitliliğe sahip olan çizgiler, elinden çıktığı sanatçının kişiliğinden izler taşır (Ayaydın, 2009: 112).

"Çizginin yüzeydeki ritmik hareketini ve formal yapıya katkısı için, çizgisel yeteneğin güçlü olması gerekir. Böyle bir başarı izleyen kişi üzerinde derin bir haz duygusu uyandırır. Tekdüze değişmeyen ya da çeşitlenmeyen çizgi sözünü ettiğimiz sonucu meydana getirmez. İnce-kalın, sert yumuşak duyarlıkta, yerinde köşeler ve yuvarlaklar halinde kullanılan çizgi, üslupsal özelliklerle de birleşince sonuç oldukça etkili olur. Az bir gayretle üç boyutlu biçimi veren desenler büyük ustalarda görülür" (Yolcu, 2004: 41).

Sanatçılar genel olarak çizgiyi, çok az benzer biçimlerde kullanırlar. Plastik ve geometrik bir kavram olan çizgi, plastik yapının temelini şekillendiren bir araçtır. Değişik malzeme ve araçlarla sonsuz çizgi türleri bulunabilir. Çizgi anlatımın temeli başlangıcı ve önemli bir denge unsurudur. Sanat yapıtının düzenlenmesi ve onu oluşturan organizasyon elemanları, ayrı ayrı temel gruplara sahiptirler. Bu elemanları bağlayıcı ve başlatıcı temel unsur çizgidir. Gözle görülen gerçeğin ve grafik düşüncelerin sembolize edilmesi, sadelik ve netlik kazanması çizginin sonsuz, derin düşüncesinde netlik kazanır. Çizgi kütleyle sınır olarak onu boşluktan ayırır ve tanıtır. Çizginin belirlediği noktalar; değişik doku karakteri gösteren alanlarda renk ve valör ayrılıklarının kaynaşmadığı noktalardır. Çizgi bir boşluğun tanımında, bir alanın belirlenmesinde kontur, (dış çizgi) olarak aynı zamanda o alanın süslenmesinde de kaligrafik ve sistematik doku olarak uygulanır (Artut, 2004: 126).

Südor'a (2006: 64) göre çizgi ise; bir sanatçı için yaşayan ve biçimi anlatma elemanı noktanın hareketidir. Biçimlerin kenar çizgileri (konturlarının) soyut bir kavramdır ve gerçekte var olmadıkları halde beynimizin varsayımı sonucunda algılarız. Henüz kalem tutabilen küçük bir çocuk dahi, öğretilmediği halde birtakım çizgilerle biçimi kendince çizmeye çalışır. Çizgi ile resim yapmak, hızlı ve kolay hem de azla yetinebilmeyi öğretir. Bu nedenle resmin öğretisi çizgiden başlar.

İnsan yaşamında çizgilerin karakteri psikolojik açıdan önemli bir özellik olarak görülür. Çizgi resimde sanatçının en karmaşık duygularının en basit bir anlatım aracıdır. (Modellerin yapı, kompozisyon ve form özelliklerinin belirlenmesinde) İnsanın duygusal hayatında, yani neşe hüzün heyecan, canlılık içe dönüklük, dışadönüklük gibi faktörler çizim karakterlerine yansır. Dolayısıyla sanatçı içinde bulunduğu, çeşitli duyuşsal koşullarını çizgisiyle anlatabilir. Zihninde tasarladığı formları, etütleri çizgi ile canlı tutabilir. Seyircinin yapıt karşısındaki duyguları ölçüsünde artistik (sanatsal) çizgisini yorumlayabilir. Genellikle sanatçıların çizgileri birbirine benzer. Sonuçta her sanatçının çizgisi kendi öz yapısına karakterine uygun özellikler taşır, belirtiler verir (Artut, 2004: 126).

"Blak bir sözünde der ki; sanatın da hayatın da altın kuralı şudur; sınırlayan çizgi ne kadar temiz keskin ve akıcı ise, sanat eseri de o derece mükemmeldir. Çizgi nerede kuvvetini, keskinliğini kaybederse orada mutlaka hayal kırıklığı, kopya ve beceriksizlik ortaya çıkar" (Odabaşı, 2002: 42).

"Çizgi soyut bir kavramdır. Çünkü derinlik ve hacim olarak gözlemlenen bir yapıda değildir. Sanatçı çizgiye hükmederek bizde değişik oluşumları uyandırabilir, heyecan yansıtabilir" (Odabaşı, 2002: 42).

Çizgi resmi oluşturan tonları (tonlar, doku, şekil, valör) içinde barındırabilir. Veya bu elemanları, çeşitli olanak ve kullanma yöntemleriyle ifade edebilir, yaratabilir.

Bigalı'ya (1987) göre, çizginin forma uygulanması renk etkisi yaratabilir. Çizgi ile çeşitli dokunma duygusu uyandırabilen, göze hitap eden duyguyu harekete geçirebilecek taklit veya buluşa dayanan çeşitli sitrükütural etkileri yaratabilir. Çizgi, boşluğu tanıtıcı veya bir karakteri belirleyici formu ifade edebilir. Bu özellikler çizgiye diğer piktüral elemanlardan etkileyici, daha saf ve soyut bir karakter kazandırır. Yukarıdaki söz konusu olan resim elemanlarının hepsi çizgiyi yaratabilmek için birinci derecede önem taşırlar (Aktaran Artut, 2004: 127).

Yukarıda da üzerinde durulduğu gibi çizgi desenin temelidir, belkemiğidir. Ne kadar kötü olursa olsun renkli bir resim daima yalnız çizgi ile yapılmış bir

resimden çok doğaya yakın duygusunu verir. Çünkü doğada renk vardır, çizgi yoktur. Çizgi yazı ile bizim bulduğumuz bir biçimdir. Bu yüzden çizgi ile yapılmış bir desen renkli bir resmin yanında daima soyut kalmak durumundadır. Çizgi sanatçının çatıyı kurmak için kullandığı ilk ve en özlü öğedir. En küçük bir renk lekesinden yardım umarak yalnız çizgi ile yapılan başarılı çatılar kurulabilir. Yalnız çizgiyle yapılan bir resimde göz sanatçının bütün becerilerini ve eksikliklerini çıplak bir durumda görebilir. Düzeltmesi en kolay olduğu için bir bakışta göze bütün kıvrımlarını sunduğu için desene her zaman çizgi ile başlanır. Konusunun en yalnız çapını renk oyunlarına düşmeden, hareketlerini, oranlarını inceleyen bir sanatçı için en iyi yol çizgidir. Hiç çizgi kullanılmadığı halde, yalnız açık ve koyu lekeleri yan yana koyarak hiçbir renk kaygısı gütmeden bir heykeltçi gibi desenler yapmak da olasıdır. Yani çizgi, desene geçen en etkili silah olduğu halde sanatçı doğayı yalnız onunla inceleme zorunda değildir (Artut, 2004: 128).

Çizgi ile yapılmayan bir desende dikkat edilecek en önemli nokta kullanılan lekelerin yalnız formların başladığı ve bittiği yerleri göstermek için konulmuş olmasıdır. Gözün bu lekeleri çizgiyi izlediği açıklıkla izlemesi gerekir. Bu kaygılarla kullanıldığında bu tür lekeler kalın bir çizgi gözüyle bakılabilir. Sanatçı, çizgileri gerektiği gibi bu lekeleri de doğada bulamayacak ve kendisi oluşturacaktır. Yalnız bu lekelerin koyuluk derecelerini sınırlandırma gereği vardır. Yani en açık leke ile en koyu leke arasındaki bir koyuluktan başka lekeler kullanmak tehlikelidir. Bir desen ne kadar az çizgi ile ne kadar az leke yapılırsa, o kadar daha özlü bir anlatım gücü elde edilir (Temel, 2012: 29).

Bunlarla birlikte unutulmamalıdır ki, çizgi soyut bir kavramdır ve iki yüzeyin kesiştiği yerde meydana gelir. Bu bakımdan çizgi sanatçının mantığıyla kullanabileceği bir malzemedir. Çizginin anlatım olanaklarından hem subjektif hem objektif yollardan faydalanmak mümkündür. Objektif olarak ölçüm teknik resim ve projelerde çizgilerden yararlanırız. Subjektif yönde anlatımlarda ise sınırsız imkanlara sahip oluruz. Çizgi düzenleme içerisinde yapıta birlik bütünlük sağladığı gibi var olan dengeyi de bozabilir. Bir kompozisyonda çizgi varlık bütünlük açısından birinci plandadır. Sanat dilinde çizgi, basitleştirme, yerine göre sadeleştirme veya soyutlaştırma sonucudur. Doğada ancak biçimlere yüzeylere

rastlarız. Yüzeylerin bittiği yer ve yüzeylerin birbiriyle ilişkili olduğu kenarlar çizgi etkisi yaparlar (Odabaşı, 2002: 40).

Çizgi kendi etrafında bükülerek bir takım dalgalı yüzeyler yaratabilir. Bütün bu hareketler gözü oyalır. Bu gidiş ritmik bir karakter aldığı anda çoğu kez göze hoş gelen bir oluşum elde edilir. Eğri karakterli bir çizginin kendine özgü bir akıcılığı vardır. Buna karşı çizgi ani yön değiştirmelerde heyecan, hayret ve tereddüt uyandırır, kararsızlık yaratır. Zira beklenmedik değişimlere uymakta insan yapısı, gözü yoluyla da olsa daima zorluk çeker. Çizgi hem hareketi hem de biçimi sağlar. Gereğince ve düzenli kullanımı doğal olarak ritmi yakalar. Çizginin en önemli özelliği, somut bir biçimi anlatırken akıcı, temiz ve keskin olması gerekir. Bu sağlandığında ana fikrin yakalanabilmesi olasılık bulur.

Yukarıda da belirttiğimiz gibi çizgi; kompozisyon içerisinde bulunduğu yere göre yapıya birlik bütünlük kazandırabilir veya dengeyi bozabilir. Bir kompozisyonda birlik ve beraberlik yönünden bakılınca çizginin birinci planda rolü olduğu ortaya çıkar. Çizgi niteliklerinin tekdüze oluşu ve kompozisyon içerisinde tekrarı bütünde birliğe doğru götürür. Ancak burada fazla tekrarın monotonluk yaratacağı da göz önüne alınmalıdır.

"Sanat dilinde çizgi basitleştirme, yerine göre sadeleştirme veya soyutlama sonucudur. Doğada ancak biçimlere yüzeylere rastlarız. Yüzeylerin bittiği ve kesiştiği yerler çizgi etkisi yaparlar. Çizgi tekstür çalışmalarında yüzeyi yaratabilir, renk alanlarını sınırlar, kendi başına plan etkisi yapar perspektif etkisi oluşturur" (Odabaşı, 2002: 41).

Çizginin yüzeydeki ritmik hareketinin, ve formal yapıya katkısı için çizgisel yeteneğin güçlü olması gerekir. Böyle bir başarı izleyen kişinin üzerinde derin bir haz duygusu uyandırır. Tekdüze değişmeyen ya da çeşitlenmeyen çizgi, sözünü ettiğimiz sonucu meydana getirmez. İnce-kalın, sert-yumuşak duyarlılıkta yerinde köşeler ve yuvarlaklar halinde kullanılan çizgi üslupsal özellikle de birleşince sonuç oldukça etkili olur (Yolcu, 2004: 41).

Resimde olsun, geometride olsun sonsuz istif ve tertipler yalnız iki çeşit çizgiye dayanır: Düz çizgi ve eğri çizgi.

Düz çizgiler hangi konum, tertip ve kombinezonlarda ele alınırsa alınsınlar statik hareketsiz çizgilerdir. Düz çizgilere bakan göz hiçbir dalgalanmaya, kırılmaya, iniş çıkışa katılmadığı için, bir durgunluk durulma, yerleşim etkisi altında kalır.

"Düz çizgilerin statik etkisine karşılık eğri çizgiler eğrilikleri arttıkça dinamizm ve hareket duygusu uyandırır. Toprak üstünden aşağıya, toprak içine doğru düşen çizgiler bitkinlik, cansızlık, ölümlülük duygusunu uyandırır. Kişi sevincini belirtmek için kollarını havaya kaldırır. Bitkinliğini cansızlığını ifade içinde yere toprağa doğru indirir. Genç ağacın yaprakları yukarı doğrudur. Sonbaharda dökülen yapraklarsa (yer çekimi de olsa) aşağı doğru hareket ederler" (Odabaşı, 2002: 41).

II.3.3. Biçim/Form

Yüzey üzerinde görülen renk, çizgi ve biçimler ve bunların oluşturduğu düzendir. Dış yapının güzelliği yüzeydeki renk, çizgi ve biçimlerin düzeninde gizlidir (Turan, 1973: 10).

Gökaydın'a (1998: 27) göre, düzenin, anlam ve anlatıma önemli etkisi vardır. Biçim iki veya üç boyutlu olabilir. Biçimler, belirli ölçüleri olan geometrik görüntüler veya serbest görüntü veren konular olabilir.

Resimde düzen şu terimleri kapsar;

1. Kompozisyon
2. Ritim
3. Armoni
4. Bütünlük ve denge
5. Proporsiyon (Turan, 1973: 10).

Gürer'e (1990) göre, doğada sayısız biçim çeşitliliği vardır. Hemen her nesnenin kendine has bir biçimi vardır. Bütün biçimler geometrik biçim veya geometrik biçimlerin oluşturulması şeklinde basitleştirilebilir (Gürer, 1990 aktaran

Ayaydın, 2009: 115). Doğada her an gördüğümüz, örneğin bir yapı, bir ağaç, bir mobilya, bir meyve gibi her şeyin bir biçimi vardır. Sanat eserinde biçim ise görünen alanda yani eserin ön yapısında bize görünen genel hatlardır. Örneğin bir eser içerisinde bir figür, bir soyut leke biçimi oluşturur.

Gökaydın (2002: 51) biçimden şöyle bahsetmiştir, çevre çizgileri ile belirli bir duruma gelen herhangi bir yüzey, bir şey bir biçime sahiptir. Cisimlerin biçimleri sabit veya değişken olabilir. Örneğin bir insan otururken veya koşarken vücut çizgileri değişik biçimler alır. Çevre çizgileri ile belirlenen herhangi bir şey biçimdir.

"Sanat en genel tanımıyla bir çeşit form verme, işidir. Yalnız plastik sanatlarda değil, fonetik ve ritmik sanatlar da kendi boyutları içerisinde duyulan işitilen ve görülen formları kullanırlar. Bu anlamda form, maddenin belirli bir kümelenişi, konu veya muhtevayı aktaran bir ön yapıdır. O halde hangi alanda olursa olsun, sanat eseri biçimi yoluyla somutlaşmadıkça bir tasarı olmaktan öteye gidemez" (Yolcu, 2004: 46).

Gökaydın'a (2002: 85) göre biçim, görsel olarak çizgi ile sınırlandırılmış bir alan olarak tanımlanır. Zaten çizginin tanımı da biçimi sınırlayan olgudur. Bu nedenle biçim aynı zamanda çizgi ile sınırlandırılmış veya renk, ton vs. gibi farklı değerlerle belirlenmiş bir alan olarak da tanımlanabilir. Biçim yerine bazen form kelimesi de kullanılabilir. Biçimi ifade de form kelimesinin kullanılmadığı, formun biçimi ifade etmediği bilinmektedir. Bu nedenle iki boyutlu düzenlerin elemanlarını ifade ederken biçim kelimesinin kullanılması daha uygun olur. Tasarımı bir arada tutan biçim olgusudur. o halde biçim, varlıkları bize tanıtan karakteristik özelliklerin tümüdür. Biçim genelde dış biçim olan görünüş ile karıştırırlar. Oysa kavranması gereken tüm nesne olmalıdır. Bir çiçeğin biçim deyince görünümü yani dış biçimi ile iç yapısı yani anatomisi bütün olarak anlaşılır.

Brommer ve Horn bu konuyu şöyle açıklamıştır; form ve biçim sanatsal anlamda kullanıldığında hemen hemen aynı anlamı taşır. Form, (en-boy-yükseklik) üç boyutlu bir nesnenin doğal yapısını varlığını tanımlar. Yani bir sanat eserinin yapı bakımından kuruluşudur. Biçim düz ve iki boyutlu olmak üzere iki gruba ayrılabilir: geometrik (kare, daire, oval) ve doğal (dışarıdaki düzensiz olanlar). Form ise üç

boyutludur, geometriktir (küp piramit silindir, koni) ve doğaldır (serbest akıcı yığımlardır). Bazı biçimler ve formlar dikdörtgen bir futbol sahası ya da dev bir dağ gibi çok büyüktür. Bazıları da konfeti gibi küçüktür. Biçim ve formlar ayrıca biçim ve renk ve doku olarak da birbirinden farklıdır. Onlar açık-koyu bir renk veya derindüz bir alan olabilirler. Biçim ve formlar ister doğal ister insan elinden çıkmış ürünler olsun, çevremizdeki en önemli özelliklerdir (Brommer ve Horn, 1985, aktaran Ayaydın, 2009: 116).

Bir tasarımda rol oynayan en önemli öğelerden biri biçimdir. Her tasarım tasarı haline geçer ve maddeleşirken bir görüntü kazanır. Bu anda çevresi çizgilerle sınırlanır. Üç veya iki boyutlu biçimlerin her ikisi içinde bu durum geçerlidir. Biçimler genelde, görüntü olarak çok farklıdır. Yine de birbirine benzeyen ve benzemeyen biçimleri bir araya toplamak mümkündür. Böylece uyumluluk veya zıtlık içinde olabilirler. Biçimleri de doğal biçimler, makine biçimleri, fizyolojik biçimler, canlılar, ağaçlar, seramik, endüstriyel biçimler, mimari biçimlemeleri gibi çeşitlendirebiliriz (Gökaydın, 2002: 52).

Form, biçim ve şekil birbiriyle çokça karıştırılan kavramlardır. Form ve biçim sanatsal anlamda kullanıldığında hemen hemen aynı anlama gelmektedir. Form (en-boy-yükseklik) üç boyutlu bir nesnenin doğal yapısını varlığını tanımlar. Yani bir sanat eserinin yapı bakımından kuruluşudur. Bir sanat yapıtının biçim, çizgi, renk, leke ve dokudan oluşan son halidir. Yani tüm bu ve bunun dışındaki nitelikleri organize eden son durumdur. Ya da bir objenin-nesnenin görsel veya dokunsal olarak algılanan bir gerçeklik olarak da tanımlanabilir. Form çeşitleri sınırsızdır. Organik, inorganik, kübik, simetrik, asimetrik, doğal, yapay, statik veya dinamik görünümünde olabilirler (Odabaşı, 2002: 60).

Gökaydın'a (2002: 86) göre, biçim bir eseri, eşyayı, o eser veya o eşya yapan özelliştir. Yani o eserin veya eşyanın özüdür. Bir sanatçının biçimi yaratırken başvurduğu düzenleme her sanatçının kendine özgü anlatım biçimini gösterir. Bir sanat eserinin biçimi parçalarının düzeni ve dış görünüşünden oluşur. Çizgi, renk, ton kütle hacim gibi unsurlar plastik sanatlar ortamında eserin biçimini oluştururlar. Çizgi değişik yönlerde tavır alarak geometrik şekiller oluşturur. Kare üçgen ve daire

üç temel biçimdir. çizgi kenar; nokta, tepe; yüzey, alan olmak üzere bu üç faktörün denge bileşkesi biçimdir. Biçimlendirme etkinliği, insanın yaratma ve çevresini değiştirme isteminin dışı vuruşudur. Bu içgüdü tasarım eğitimi ortamında değerlendirilir. Bu değiştirme eğiliminin, biçimi çevreyi değiştirme amacını güderken, kendi kendini değiştirme arzusunu içerdiği de söylenebilir.

Bütün plastik sanatlarda geçerli olmak üzere; form veya biçim; ortaya konan eserin temelde algıladığımız maddi yapısı, yani gözümüzü hareket ettiren çizgiler ve yüzeyler halinde algılanmasıdır. Mimari ve heykelde biçim, derinlik genişlik, ve yükseklikle ilgili; resimde ise yüzey üzerindeki kompozisyonu oluşturan leke, çizgi ve noktaların birbirleriyle olan uzaklıklarıyla ilgilidir. Konu, ana fikir ve tema gibi özelliklerin yansıtıcısı olan biçim; ölçü ve oranlarla ilgili olduğu gibi yumuşaklık ve sertlik duygularını da verir. Biçim tanınan ve tanımlanabilen şeylerin genel adı olmakla birlikte, plastik sanatlara konu olan biçimler, figür, motif ve nesne gibi, türlere ayrılmaktadır. Gerek ifade ettiği değerler gerekse birbirine benzememeleri bakımından, çevremizdeki varlıkları söz konusu türlere ayırıyoruz (Yolcu, 2004: 46). Biçim ve şekil genellikle iki boyutluluğu ifade eder. Ayrıca, renk, çizgi, ışık, gölge, valör, gibi unsurlara sahip anlamsal bir içerik taşır. Serbest ve geometrik şekiller olarak iki kategoride incelenir. Geometrik şekillerin sınırları bellidir. Serbest şekiller ise sınırsızdır.

"Sanat eserinde her zaman bir biçim endişesi söz konusudur, öyle ki konu veya tema olmasa bile biçim vardır" (Artut, 2004: 139). Konu veya tema şekil, biçim, form kelimeleri birbirine yakın anlamlarıyla her zaman dikkati çekerler. Ancak bu benzeyişte de ince bir nüans farklılığı vardır. Biçim; çizgi, renk, açık ve koyudan oluşmuş yüzeydir. Biçim sadece çizgilerden, sadece renkten oluşabilir. Lekelerle bir biçim oluşturulabildiği gibi kolaj tekniğiyle de biçimler oluşturulabilir. Veya bütün bu elemanların hepsi bir anda da kullanılabilir. Biçimler organik, inorganik, yapay doğal düzgün veya dağınık bir görünüm gösterebilir. Biçim amaçlar doğrultusunda (ki bu amaçlar grafik sanatlarda farklı, resim sanatında ve heykelde farklı farklıdır) oluşturulurken kişisel biçim oluşturma birincil kaygı olabilir.

"Biçimde kişisel üslubun yanı sıra dengeyi ışık-gölge ve renk elemanlarıyla kurabilmek de önemlidir. Kompozisyonda bazen bir renk bazen de bir leke ön plana çıkabilir ve dikkat çekebilir. Biçimin rengi güçlendikçe daha dikkat çekici olur. Koyulaştıkça kütleli etkisi artabilir" (Odabaşı, 2002: 60).

Bir kompozisyon içerisinde çeşitli elemanlar yer alır. Bunlar değişik büyüklükte ve etkidir. Bütün bu elemanların birbirini dengelemesi kompozisyonda dengeyi kuvvetlendirir veya elemanların kendi arasında gerilimi oluşturur. Biçimin öze ilişkisi bazen zayıflar ve sadece biçim öne çıkar. Sanat eserinde biçimleri geliştirme veya onlara yaklaşım tarzı ele alış özellikleri sanatçının form anlayışını verir. Doğadaki örnek ve modellere sıkı sıkıya bağlı çalışan sanatçılara natüralist veya realist (gerçekçi) denmesinin sebebi; var olan biçimleri sanatçının benzer şekilde almak istemesindedir. Resim heykel ve mimarlıkta, biçim öteki sanat değerlerinin üstünde tutuluyorsa yani içerik ve konudan önce özellikle biçim vurgulanıyorsa bu tutum biçimcidir. Buna 'formalizm' diyoruz. Formalizm; biçimin bütün değerlerini yapı kurallarını işlev ve konunun üstünde gören bir anlayıştır. Bu durumda estetik hazzın konu ögesi ortadan kaldırılmış, bunun yerine renk çizgi ya da hacimlerin uyumundan yararlanma yoluna gidilmiştir (Odabaşı, 2002: 60).

Sanatın biçimleri belli ölçüde malzemenin koşullarıyla bağlantılıdır. Her malzemenin, değişik bir takım biçimlere girmesine yol açan kendine özgü yapısal özellikleri vardır. Bir kulübenin sazlardan, taştan ya da topraktan yapılması, onun biçimi bakımından önemlidir. Malzemenin fiziki yapısı ve yapıcının teknik bilgisi biçimi belirler.

Sanat eserinde her zaman bir biçim endişesi söz konusudur, öyle ki konu veya tema olmasa bile biçim vardır. Bir mermer blok, cansız olmasına rağmen, mimarın veya heykeltıraşın elinde canlı bir şekil alabilir. Sanat eserinin yaşayan bir nesne olabilmesi için; şeklin canı, her canlılığın da bir şekli olması gerekir. Bu ilişkinin dengelendiği anda sanat eseri doğar. Biçimin öz'le ilişkisi bazen zayıflar ve sadece biçim öne çıkar. Sanat eserlerinde, biçimleri geliştirme veya onlara yaklaşım tarzı, ele alış özellikleri sanatçının form anlayışını verir. Doğadaki örnek ve modellere sıkı sıkıya bağlı çalışan sanatçılara Natüralist veya realist/gerçekçi

denmesinin nedeni; var olan biçimlere sanatçıların bağılıklarından ötürüdür. Resim heykel ve mimarlıkta, biçim, öteki sanat değerlerinin üstünde tutuluyorsa, yani içerik veya konudan önce özellikle biçim vurgulanıyorsa bu tutum 'biçimci'dir. Bu anlayışa "formalizm" diyoruz. Formalizm, biçimin bütün değerlerini, yapım kurallarını, işlev ve konunun üstünde gören bu anlayıştır. Bu durumda, estetik hazzın konu ögesi ortadan kaldırılmış, bunun yerine renk, çizgi ya da hacimlerin uyumundan yararlanma yoluna gidilmiştir. Soyut (Abstre-mücerret) sanat, eserin özüne ait kavram ve fikirlerden ayırdığı biçimlerle çalışır. Özellikle de figüratif öğelerden uzak durur. Bu yüzden soyut sanat deyimi ile non-figüratif deyimi birbirini karşılar (Mülayim, 1994: 234).

Tarih boyunca insanların oluşturmaya çalıştığı biçimlerle, onların dünyayı algılama, bakış tarzı arasında yakın ilişkiler vardır. Bu ilişkiler farklı dönemlerde, farklı toplumlarda değişkenlikler gösterir. Dolayısıyla bu değişkenlikler de genel anlamda toplumların sosyolojik yapılarıyla yakından ilgilidir.

II.3.4. Doku

Plastik sanatlarda, model olarak kullanılan varlıkların yüzeyini kaplayan örtünün görünüm ve niteliğine doku denir. Doğadaki her maddenin yüzeyi bir doku türü ile kaplıdır. Bu örtünün görünümü o cismi karakterize eder ve tanıtımına yardımcı olur. Örneğin cam mermer türü eşyanın yüzeyi parlak ve kaygan; halı kilim gibi olanlarında pütürlü ve yumuşaktır. Dokunma ve görme duygularımızla algıladığımız bu özellikler plastik sanatlar alanında üreteceğimiz yapıtları önemli ölçüde etkiler. Eşyaların yüzeyindeki dokuyu iyi tanımak, gözlemlerimizi güçlendirir yapacağımız esere ruh ve canlılık katar (Kılıçkan, 1997: 15).

Gökaydın'a (2002: 89) göre doku, bir düzenin bir araya gelen elemanlarının kendi kişiliklerini yitirip, topyekün bir etki uyandırmaları durumudur. Her malzemenin kendi özelliğini gösteren bir dokusu vardır. Her doku, bir parça ve bütün ilişkisi ortaya koyar. Bu bir yığılma değil bütünleşmedir. Bu ilişkiler, bütünleşmenin bağlantıları ile anlam kazanan bir elemanlar bütünlüğüdür. Doku (stucture) temel anlamı ile parçaların birliğinden, varlıkların birleşmesinden meydana gelmiş bir bütünlüktür.

Mitter ve Ragans bu konuyu Şu Şekilde açıklamıştır, doku dediğimiz Şey bütün nesnelerde bulunan, yüzeyini görmesek bile elimize alıp incelediğimizde bize bu nesne hakkında bilgi veren bir yapıdır. Her nesnenin dokusu bize o nesnenin kimliği hakkında bilgi verir. Bir mermerin kaygan, pürüzsüz ve soğuk dokusu; bir metalin ışığı aynen yansıtın yapısı bir kirpinin dikensi dokusu vb. sanatta doku ise görerek dokunma hissini yaŐatan, tasarım elemanıdır (Mitter ve Ragans 1999, aktaran Ayaydın, 2009: 113).

"Doğa doku çeşitliliği açısından sınırsızdır. Deniz kenarındaki irili ufaklı pek çok çakıl taŐından ağaç gövdesinin yapısına, kuş tüyünden bir timsahın derisine kadar çok farklı deride ve yapıda ve görünümde doku doğanın görsel zenginliğine katkıda bulunmaktadır" (Ayaydın, 2009: 113).

Artut'a (2004: 133) göre, yeryüzünde var olan her Şeyin yüzeyi (organik ve inorganik) bir doku türü (rnt) ile örtülüdür. Bu rntler eşyanın-objenin yüzeyini karakterize eder, yapıları hakkında bize fikir verir. Dokunma duyumuzla algıladığımız doku türleri dokunduğumuz yüzeyin niteliğini belirtir. Örneğin; kaba sert, yumuşak, pürüzlü, kaygan engebeli ve düz gibi. Ayrıca doğada, çeşitli hayvan derileri (timsah, kaplan, kelebek, böcek v.b.) ağaç gövdeleri, kabukları, am kozalakları, kiremitlerin diziliŐleri, taŐ ve duvarlar doku zenginliğine örnek olarak verilebilir. Gözümüzün gördüğü her Şey kendine özel bir dış yüzey yapısına sahiptir. Kendine özgü birtakım çizikleri, çıkıntıları, yarıkları, prtkleri vardır. Ayrıca ritmik mozaik süslemeleri, halı, hasırlar, kilim desenlerini, bilgisayar televizyon ekranlarındaki veya gazete veya posterlerdeki dokuları hissedemeyiz, ancak algılayabiliriz, görebiliriz. Bunlara görsel dokuda denilebilir.

Dokular yüzeyleri oluştururlar ki biz bu yüzeyleri hem görebilir, hem de onlara dokunabiliriz.

Doku (trk) texture sanat dilinde önemli bir elemandır. Sanatsal materyalleri ki biz onları kendi dokusal kaliteleri içerisinde kullanırız, kurşun kalem, pastel, suluboya, ini mürekkep akuveral, yağlıboya, v.s. hepsi baktığımızda farklı yüzeyler oluştururlar. Bu materyallere baktığımız zaman onlara dokunduğumuzda hissettiğimiz duyguları anımsarız. Tıpkı fotoğraflara baktığımızda onların çekildiği

anı hatırlamamız gibi. Deneyimlerimizle bu imajları iki boyutlu dokulara transfer edebiliriz. Kameralar görüş açımızın çok dışındaki dokuları bize büyüterek ve yaklaştırarak gösterebilir. Çok hassas büyüteçlerle veya mikroskoplar altında bir kelebeğin kanadı, bir kristal parçacığı veya bir ay taşı parçası, çok şaşırtıcı dokusal yüzeyler gösterebilir. Eğer elinizde bir büyüteç varsa bununla çeşitli yüzeyleri inceleyebilir ve tanıdığımız eşyaların ne gibi özel dokusal özellikler gösterdiklerini inceleyebilirsiniz. Bu yol gözlerimizin yüzeylerin inceliklerini inceleyebilmesi için iyi bir eğitim yoludur (Odabaşı, 2002: 69).

Gökaydın'a (1998:25) göre, dünya yüzünde var olan her şeyin yüzeyi bir doku türü ile örtülüdür. Bu görüntü eşyayı, yüzeyi, karakterize eder.

Sanat elemanları arasında doku hem görme hem dokunma duygusuna hitap eden bir elemandır. Objenin dış yapısı hakkında olduğu kadar iç yapısı hakkında da bir bilgi verebilir. Dokuları doğal dokular ve yapay (insan eliyle yapılmış) dokular olmak üzere sınıflandırabiliriz. Değişik etkilerdeki yapraklar çiçekler, kabuklar, hayvanların derileri taşlar doğal dokulardır. Birde insan eliyle yapılan dokular vardır. Bunlar çimento, resimlerde üst üste sürülmüş kabartma etkisindeki boyalar, geometrik olan ya da olmayan demir, çelik konstrüksiyonlar insan eliyle yapılmış dokulardır (Odabaşı, 2002: 69).

Doğada dokusuz yüzey yoktur. Bütün yüzeyler dokunulduğu zaman, bizde dokunsal duygular uyandırır. O halde yüzeylerin birtakım dokunsal değerleri vardır. Dokunsal değerler objenin yüzey kalitesini gösterir. Bu duygularımıza hitap eden dokulara gerçek dokular diyoruz. Parmaklarla algılanan gerçek dokular, yumuşak sert, kaba, rahatlık soğukluk gibi duygular uyandırır (Odabaşı, 2002: 70).

Gökaydın (1998: 25), gerçek doku için, dokunma duyumuzla algıladığımız doku türlerine denildiğini, en yaygın görülen türler olduğunu ve malzemenin kalitesini belirttiğini söylemiştir (kaba, pürüzlü, pütürlü kaygan vs. gibi).

"Birde parmaklarımızla hissetmediğimiz halde yalnız gözümüzle görebildiğimiz dokular vardır. Bunlar renklerle motiflerle çizgi ve tonlarla teşkil edilmiş iki boyutlu elemanlardır. Gözümüzde doku tesiri uyandırarak, farklı duygular

verirler (Gökaydın, 2002: 96). *Doku doğayı zenginleştirdiği gibi sanat eserini de zenginleştirir, gerçek ve görsel dokular ayrı ayrı veya birlikte kullanılabilirler. Resim sanatında görsel dokuların yanı sıra, kalın boya parçaları koymak suretiyle hissedebileceğimiz gerçek dokular da yapılmaktadır. Doku bu duyuşsal özelliğinden dolayı önce sanatçının ilgisini çekti. Bu nedenle sanatta kullanımı da gerçekleşti. Bugün ise dokunun değişik etkilerinden görsel anlatımı zenginleştirmek için resimde, grafik tasarımda mimaride yararlanılmaktadır"* (Odabaşı, 2002: 70).

Gökaydın (1998: 25), diğer bir doku çeşidini tanımlarken, halı yüzeyi gibi renklerin nerede başlayıp nerede bittiğini elimizle algılayamayız, gözümüzle algılarız, gözle algıladığımız doku türlerine visual doku (görsel doku) denir demiştir.

Ölçü bakımından, değer bakımından ve renk bakımından (büyüklük, küçüklük, açıklık, koyuluk ve renk dereceleri-ilişkileri) baktığımızda: Gerçek doku veya dokunsal doku ile görsel doku arasında fark, söz konusu olduğu zaman, fonksiyon kavramı ile karşılaşıyoruz. Pamuklu, ipekli, yünlü sentetik kumaşların dokusu yanında kilim ve halının da dokusu görülür. Bunlar maddi gereksinmelerin karşılanması için yapılmış dokulardır. Maddi gereksinme yerine manevi duyguya açık olan dokunun bir fonksiyonu bulunur. Sanatta ister piktüral, ister plastik etki olsun görsel dokuların sağladığı güzellik bizim konumuzdur (Akay, 1977). Genel anlamda, plastik sanatlarda dokuyu, görme ve dokunma duyularıyla algılanan, kavranabilen, etki ögesi olarak tanımlayabiliriz.

Gökaydın (1998: 25), gerçek doku ve visual dokunun yanında, dinamik doku, mekanda doku ve organik doku olmak üzere dokuyu çeşitlendirmiştir. Dinamik doku, bir anda oluşup, bir müddet devam eden ve sonra kaybolan doku türlerine denir. Taşın suya atılması sonucu su yüzeyinde iç içe oluşan halkalar gibi. Bir müddet olay yüzeyde devam eder ve sonra kaybolur. Mekanda doku, yine bir anda oluşan ve sonra kaybolan doku türlerindedir. Mekanda görüntülenir ve mekanda doku ismini alır. Kar yağışı, yağmur yağışı, yahut bir bardağa boşaltılan gazozun bardak içerisinde görüntülenen kabarcıkları gibi. Dokunun hayatımızda kullanış yerleri çok çeşitlidir. Gündelik eşya, otomobil lastikleri ve mimari sanat alanı olmak üzere çeşitli yollarla yararlanır ve kullanılır. Organik doku, yaşama olayı ile ilgili

dokulara denir ve kedinin dilinin pürüzlü yüzü gibi örnekler verilebilir. Bu pürüzler aracılığı ile kedi gıdalanır, yaşamını sürdürür.

Günümüzde doku çalışmaları her alanda kullanılmaktadır, bu da konunun doğrudan doğruya önem kazanmasına bağlıdır. Eskiden yüzeyler boya ve türlü işlemler yoluyla önceden kararlaştırılmış görüntülere sokulmak istenirken, bugün malzeme, iç yapısı ve kendi olanakları bakımından değerlendirilmektedir. Özellikle dizayn konusu olan objelerde dokunun üzerinde durulmakla, düz yüzeylerde bulunmayan bir yeni boyut, bir çekici unsur kazanılmış olur. Eğitimde biçimleri yan yana getirirken değişik yollarla çeşitlemeler, denemeler yapılır. Tek tek veya birleştirilmiş biçimleri büyütüp küçültme, ritmi tersine çevirme ya da yönünü değiştirme gibi (Işingör, 1980, aktaran Temel, 2012: 43).

Dokunun işlevselliği izleyicide duygulu, anlamlı bir etki bırakır. Bir çok sanatçı kendi tarzında dokuyu vazgeçilmez bir eleman olarak görerek büyük bir coşku ve duyarlılıkla kullanır. Armoni ve kontrastlarıyla alışılmışın dışında bir güzellik yarattığı gibi sanat yapıtında da değerli bir eleman olur. Örneğin Bizans mozaik ve freskleri ve özellikle Selçuklu mimari motiflerindeki dokusal etkiler son derece anlamlıdır, görkemlidir (Temel, 2012: 44).

II.3.5. Renk

Resim sanatının olmazsa olmazıdır renk. Gökaydın, rengi şu şekilde tanımlamıştır; fiziksel olarak renk güneş ışığından çıkan bir enerji yayılımı olarak düşünülür. Dolayısıyla renk, ışığın cisimlere çarptıktan sonra yansıyarak görme duyumuzda bıraktığı etkidir. Işığın olmadığı yerde renk yoktur. Cisimler üzerlerine gelen ışınların bir bölümünü emer (yutar), bir bölümünü ise yansıtır. Doğal ışıkta renkler en güzel değerlerini bulurlar. Her rengin ışığı ayrı derecelerde yansıtma özelliği vardır. Bu yansıtma dereceleri her renk için farklılık gösterdiğinden renkler arasında meydana gelen ilişkilerin başlıca kaynağını oluşturmaktadır. Beyaz cisimler en çok yansıtan cisimlerdir. Pigmentler (boya maddeleri) birbiriyle karıştırılarak yeni renklerin elde edilmesi sağlanır. Siyah ise ışığı kısmen yansıtır. Siyah, koyu mavi, yeşil ve siyahın karıştırılması ile elde edilebilir. Çünkü bu üç renk aynı oranda aynı pigmentleri birbiriyle karıştırıldığında ışık etkisi azaltıldığı için siyah oluşur. Beyaz

ışık ise tayftaki tüm renklerin toplamıdır. (Newton çarkı örneği) yani renkli ışıklar (röntgen ve ultraviole ışınları bunların dışındadır) güneş ışığındaki oranda birleştiğinde renkler kaybolur. Renklerin tümünün bir araya gelmesiyle oluşan beyazlık ve siyahlık aslında renksizliktir. Böylece siyah ile beyazın karışımından nötr renkler elde edilebilir. Bir sanatçı için renk bir anahtar ve özel bir dildir. Sanatçının bir yankı yapmasına yardımcı olur. Bazen bir gölge bazen bir form elemanı olarak ifade gücünü yükseltir ve salt anlatım unsuru olarak eserde rol alır. Her rengin değişik varyasyonları vardır. Sanatçı onun dilinden anlar ve yapması gerekeni sezer, renkler renk çarkından sanatçının paletine oradan da tuvaline geçer. Renkleri formüle etmek kolay değildir. Sanatçı onları kendi anlayışı doğrultusunda uygular (Gökaydın 1990 aktaran Artut, 2004: 134).

"Renk, ışığın değişik dalga boyutlarının tesiriyle zihinde oluşan histir. Renk ışığın parçalanmasından doğmuştur. Bizim bir nesneyi renkli olarak algulamamızdaki en büyük etken, tabii ve suni ışıktır. Kısacası renk, ışığın olduğu ortamda ortaya çıkar. Rengin kuvvetini parlaklığını ve sağlamlığını ışığın kuvveti belirler. Renk, tasarım elemanlarının önemli bir öğesidir" (Ayaydın, 2009: 113).

En iyi anlatım aracı olan eleman renktir, çünkü onun güçlü etkisi duygularımızı direkt olarak ve kısa sürede etkiler (Ocvirk ve Ark.1960 Aktaran Ayaydın, 2009:114). Resim sanatında birçok şeyi renklerle anlatırız. Renklerin o büyüğü ve gizemli dili bizleri çok farklı dünyalara götürür. Rengi hayatımızdan çıkarırsak hayat çok sevimsizleşir ve çekilmez bir hal alır. Çevremizde, doğada rengin bin bir çeşidini ve tonunu görebiliriz. Renkler doğada en saf haliyle bulunur; fakat biz bu renkleri o saflıkla resimlerimize aktaramayız. Renk öyle bir dünya ki tıpkı bir okyanus gibi...

Renk; resimde duygulara en çok seslenen heyecanlandırıcı bir elemandır. Başarılı bir renk uyumu, resmin çizgi sisteminden, kompozisyonundan oranlarından çok daha etkileyicidir. Doğanın çizgi yapısından, plastik biçimlerinden daha doğrudan doğruya, daha kuvvetle, kendini gösteren renkler çoğunluğu bir 'renk kültürü' oluşturmuştur. XIX. Yüzyıldan sonra yapılan resim çalışmalarında renk ön

plana geçerek çizginin yerini almıştır. Rengi en saf şekliyle minyatür sanatçıları daha sonra da Cezanne ve Matisse kullanmıştır.

Doğanın renkleri gözünüzün önünde değişir. Bahçedeki cisimlere günün en şiddetli olduğu zamanlarda baktığımızda başka, akşam üzeri güneş batarken baktığımızda başka türlü görünürler. Çevrenizdeki manzara güneşin ve bulutların duruşuna göre ne kadar da çabuk değişir (Odabaşı, 2002: 80).

Gökaydın'a (2002: 120) göre, insanın görsel algısı, doğası, ışının belirli değerlerine karşı duyarlı olduğunda, insan bunları çeşitli nitelikteki renkler olarak algılar. Renk, içgüdüsel olarak görsel çekiciliğe sahiptir. Değişik renkler insan üzerinde değişik psikolojik etkiler bırakır. Deneyler siyah beyaz, veya tonlarının hakim olduğu bir zemin üzerinde bir görüntünün doğal olarak dikkatimizi çektiğini göstermiştir. Renkler, renk diline göre, üç boyutlu ve yüzeysel sanatta anlatıma uygun olarak seçilmelidir.

Renk göz ile anlaşılan bir ışık tesiridir. Işığın eşya üzerine çarpması ile yansıyan ışıklardan gözümüzde meydana gelen duyuların her birine renk denir. Renk anlamı ışık göz ve beyin vasıtasıyla kavranır (Temel, 2012: 52).

Çocuk 4-5 yaşına kadar hiçbir ayırım yapmaksızın ve önceden kararlaştırmaksızın renkleri kullanır. Renklerin özellikle de üç ana rengin adlarının öğrenilmesi de 4 ile 5 yaşlarına rastlamaktadır. Karalama aşamasında renge pek önem vermeyen çocuk, 4-5 yaşlarından sonra parlak ve açık renklerden başlayarak yavaş yavaş bol renk kullanmaya doğru gidecektir. İlk renk kullanımlarında, çocuk rengi, renkli olduğu için kullanır. Üç ana renkle kırmızı sarı ve mavi ile bol bol yetinir. 5 yaşındaki çocuk artık siyah, beyaz, turuncu, yeşil mor gibi renkleri de ister. Conrad'a göre ancak çocukta kavramların tam yerleşmesinden sonra renge ve rengin simge ve anlatımın genel karakterine olan bağlantısına karşı daha yoğun bir duygululuk belirtmektedir (San, 1977: 100).

Korugan'a (2001) göre, *"Renk Psikolojisi - Renklerin Metafiziği: Renklerin insan davranışını ve psikolojisini önemli ölçüde etkilediği bugün kesinleşmiştir. Kanada'da bir okulda yapılan deneyde, odaların renk ve ışık düzenlerinin*

değiştirilmesi ile bazı öğrencilerin zeka düzeylerinin ve disiplin sorunlarının olumlu biçimde etkilendiği tespit edilmiştir. Ancak insan gözünün ışık ve rengi algılayan ağ tabakasının görme sınırları vasıtasıyla bunu beyne ilettikten sonra beyinde nasıl fizyolojik etkiler yarattığını renkbilimciler henüz açıklayamıyor".

John Miner'in Renklere giriş kitabında (The Complete Colour Reference Manual) pek çok önemli Amerikan şirketi renklerin psikolojiye etkisi üzerine yapılan araştırmalara milyonlar harcamaktadır. Renklerin bilinçaltımız üzerinde büyük bir etkisi olduğunun farkındadırlar. Örneğin bir Amerikan uçak şirketinin yetkilileri, uçaklarda yaptıkları yeni renk düzenlemesinin kazançları üzerindeki ani etkisi karşısında şaşkına dönmüşlerdi. İlk başta ortasında kırmızı şeritler olan kahverengi koltuklar kullanıyorlardı. Yeşil ve pastel mavi gibi rahatlatıcı renkleri tercih etmelerinin ardından bilet satışlarında kayda değer bir artış görüldü. Bunun üzerine yaptıkları araştırma, kapalı ortamlarda kahverengi ve kırmızının insanların içini bulandırdığını gösterdi. Bunların dışında beyazın kırmızıyı belirginleştirdiği kırmızının iştahı artırdığını, turuncunun yeme isteği doğurduğunu fast-food işletmecilerin bir çoğu farkındadır (Tovrasend, aktaran Cüceloğlu, 1998).

İnsan yaşamında çizgilerin olduğu gibi renklerin de nitelikleri, işlevselliği ve etkileri belirleyici bir özellik taşır. Bu özellikler insan psikolojisi ve duyuları üzerinde öteden beri bilinmektedir. Renkler doğada-çevrede bulunuş durumlarına göre insanlarda farklı uyarılar yapabilir. Örneğin bazı renklerin bazı insanlar tarafından tercih edilmesi, sevilmesi o renklerin o insanlar üzerinde çağrıştırdığı olumlu izlerden kaynaklanabilir. Bunlar genel geçer özelliklerdir. Aşağıda bazı renklerin insan psikolojisinde bırakmış oldukları etkilerin özeti verilmiştir.

Kırmızı; renkler skalasında (scala) titreşimi en kuvvetli en dinamik olan renktir. Harekete geçirme, tahrik etme, aşk, gerginlik ve tansiyon yükseltici gibi etkiler yaratır. Ayrıca bu renk doğada en çok gül ve ateşi çağrıştırır. Tansiyonu yükseltir, nabız ve solunum hızlanır. Kırmızı heyecan ve titreşim yarattığından bir çok ülkenin bayraklarında tercih nedeni olarak görülür.

Mavi; soğuk renkler kategorisine giren mavi rengin koyusundan açığına kadar olan derecelerde yabancı renk bulunmaz. Denizin, gökyüzünün, şiiirin,

sınırsızlığın, saflığın ve sonsuzluğun, özgürlüğün sembolüdür. İnsana huzur ve mutluluk verir. Düşünme, rahat bir ortamda çalışma olanağı sağlar.

Sarı; oldukça sıcak, parlak bir renktir. Başboşluk, hastalık ve kıskançlık sembolüdür. Doğada ışık ve güneşin sembolü olarak karşımıza çıkar. Hafif yeşil tonu ise içinde barındırdığında rahatlatıcı bir özellik hissettirir.

Durham Üniversitesi psikologlarından Granger'in 1970'de yaptığı bir araştırmaya göre en çok nefret edilen renk sarıdır. 1970 yılında Londra'daki Çağdaş Sorunlar Enstitüsü'ndeki "Play Orbit" (Oyun Yörüngesi) üç değişik renkli odada bulunan zeka oyuncak ve oyunlardan oluşmaktaydı. Odalardan biri siyah, diğeri yeşil ve sonuncusu da sarı idi. Sarı odadaki bütün oyun aletleri kırılmış veya çalınmış, fakat diğeri iki odada böyle bir olay olmamıştı. Odanın renginden başka bu olaya bir açıklama bulunamadı. Bu bulgular önde gelen bir İngiliz renk terapistinin değişik sokak ışıklan altında gece işlenen cinayetlerin sayısında değişme olup olmadığını merak etmesine neden oldu (Stenway, 1990).

Yeşil; uygun bir tonu bulunduğu (çağla yeşili) yeşil dinlendirici bir renktir. Gençliğin, diriliğin sembolü olarak ta düşünülür. Doğayla örtüşen, en yakın ilgisi olan bir renktir. Ağaç yaprağı, çayır ve yosun gibi. Yeşil özellikle İslam'da en çok tercih edilen renk olarak mistik bir özellik de taşır. Sarıya yakın açık tonları yeniden doğuş, canlılık sevinç ve neşe etkisi bırakır.

Turuncu; sıcak renkler grubuna girer. Kırmızı ve sarı kadar olmamakla birlikte bir ölçüde bu renklerin ortak özelliklerini gösterir. Hayata bağlılık, canlılık ve kuvvet sembolüdür. Ancak kırmızı kadar dinamik ve etkileyici değildir.

Siyah; özelliği gereği, günlük yaşamda diğeri renklere göre en az tercih edilendir. Karanlığı, soğukluğu hatırlatır. Matem ve resmi özellikler de gösterir.

Mor; mavi ve sarının karışımından elde edilen saf morun içe kapanıklık, belirsizlik, eziklik, kader ve melankolik bir etkisi vardır. Mimari yapılarda büyüklük ve ihtişam göstergesidir. Doğada mor, bir ölçüde güneş yokluğunun, şeffaf gölgeliğin izleri görülür. Hristiyanlıkta ise siyah gibi mor da yas rengi olarak benimsendiği görülür.

Eğitimciler geleneksel bir yaklaşımla, renkleri tahta ve duvar panoları üzerinde dekoratif amaçlı kullanım dışında kullanmayı pek düşünmemişlerdir. Kırmızı sevginin, beyaz saflık ve temizliğin, siyah yasın rengi olarak ünlenirken; baharın rengi olarak da hep sarı ve kahverengiyi panolarında kullanmışlardır. Renklerin insan üzerindeki etkisi; dekoratif eleman olmaktan çok daha fazla bir şeydir. Renk bireydeki birtakım özel duyguları harekete geçirir. Biyolojik olarak renklere belirli tepkileri vermek üzere programlanmıştır. Örneğin, kırmızı gördüğümüzde hipofiz bezimiz çalışmaya başlar ve böbrek üstü bezimiz adrenalin salgılar. Bu, kan dolaşımımızı etkiler. Kan şekeri artar, nabzımız hızlı atmaya başlar, hızlı hızlı soluk alıp veririz ve kaslarımız gerilir. Bir rengin hormonlarımız ve iç organlarımız üzerindeki etkisi böylesine yoğunsa, hangi renkleri nerelerde ve nasıl kullanmalıyız? Bu noktada günümüz öğretmenine büyük sorumluluk düşmektedir (Koksal, 2003, aktaran Temel, 2012).

II.3.5.1. Değer (Valör)

Resim sanatında oldukça büyük bir öneme sahip olan valör, açık ve koyu tonlar arasında bağlantılar demektir, aynı zamanda ton derecelendirmelerini de ifade eder. Resimde önemle üzerinde durulması gereken bir noktadır. Açık-koyu ve valör resimde üçüncü boyut, yani derinlik etkisi elde etmek için kullanılan elemanlardır. Açık-koyu ve valörü meydana getirenin ışık olduğunu biliyoruz (Erdem, 1968: 17).

Işık eşyayı her noktadan eşit ölçüde aydınlatmadığı için, açık koyu değer farkları meydana gelir. Örneğin aynı renkte olan bir eşyaya baktığımızda ışığın geldiği yönde olan kısımların açık ve parlak olduğunu; gölgede kalan kısımların ise koyu ve sönük olduğunu görürüz. Işık bu durumu da renkte ton ayrılıklarını oluşturur. Açık-koyu ile Işık-gölge kavramlarını birbirine karıştırmamak gerekir. Açık-koyu bir rengin ışıktan gölgeye geçerken aldığı ton dereceleri (Valör). Yani herhangi bir rengin ışıktan ne derece açık tonda ya da gölgede ne kadar koyu gözükeceği durumudur. Oysaki ışık-gölge renkli resimde, soğuk ve sıcak renklerin kullanılışı ile yakın ilişkilidir. Örneğin; ışıklar daha açık renklerle sarı ve turuncu, gölgelerse koyu mavi, kahverengi, siyah ve mor renklerle anlatılır. Bir rengi ışıklı göstermek için beyaz yeterli olmayabilir. Açık renkler kullanılarak veya birbirleri ile

karıştırılarak gerçekleştirilebilir. Gölgede göstermek içinde mavi, siyah, kahverengi veya mor renkler birbirleriyle karıştırılabilir.

Bir çalışmanın amacına ulaşabilmesi için fonla uyumu gerekir. Bu uyuma çoğu zaman renk ve biçimlerdeki kontrastlıkla (zıtlıkla) sağlanır. Örneğin; bir konuda sıcak renkler hakimse fondaki soğuk renkler konunun etkinliğini ve anlamlılığını arttırabilir. Konuda yuvarlak, elips biçimler varsa, fonda dikey ve yataylar kullanmak konunun anlamını zenginleştirir. Hareketli konuların arkasındaki durgun bir fon, göze dinlenme fırsatını verir ve resmi daha etkili ve anlamlı bir hale getirebilir (Temel, 2012: 56).

II.4. TASARIM İLKELERİ

Tasarım ilkeleri, bir sanat eserinin sanatsal değerini oluşturan anlatımlardır. Tasarım elemanlarının bir araya gelmesiyle tasarım ilkeleri, tasarım ilkelerinin sanatsal anlatımda kullanımı ile de sanat eseri oluşur (Ayaydın, 2009: 117).

II.4.1. Ölçü-oran

Nesnenin kendi içinde veya başka nesnelere renk, biçim, leke anlamında ya da boyutlar arasında dengeli bir bütünlük oluşturulmasına yönelik estetik ilişkilerdir. Aynı biçimlerin oran açısından aynı niteliklerde olması sanat ürününün plastik değerini azaltır, monotonlaştırır. Nitekim tasarımcı, görsel unsurların orantısız ilişkilerinde değişken yapılar kurmaya çalışır. Çünkü, genişliğin uzunluğa, renkli olanın renksiz olana, bir ölçünün diğerine eşit olduğu tasarımlar, tekdüze görünmekten kurtulamazlar (Becer, 1997: 78).

Gökaydın'a (1998: 27) göre oran, kitle leke biçimlerin ve renk parçalarının farklı ama dengeli bir anlatım ve ilişki içerisinde yer almasıdır. Aynen tekrarlar, monoton bir anlatım ortaya çıkaracağından farklılıklara başvurmak gerekir. Bu saydığımız elementleri farklı boyutlarda kullanmak monotonluğu giderir. Farklılıklar bütüne etkileyici bir görüntü verir.

Yolcu (2004: 40) bu konuyu şöyle açıklamıştır; oran bir sanat eserini oluşturan elemanları karşılaştırma ve dengelemedir. Oran, sanatçının kendi duygularını da katarak etkili bir anlatım için kompozisyonda gereklidir. Büyük bir alanın küçük bir alana, kısanın uzuna, ya da açığın koyuya oranı, dengeli bir organizasyon için dikkate alınması gereken bir durumdur. Böylece biçim yada değerlerden herhangi biri, diğerinin önüne geçmeden ya da bir başka deyişle diğerini değersiz hale düşürmeden bir birlik oluşturabilir. Aynı şeylerin tekrarı monotonluğu oluşturacağından, zıtlıklar kullanarak bir denge oluşturmak gereklidir. Bu zıt eleman ya da değerlerin dengesi eşitlikte değil eşitsizlikte aranırsa kompozisyon daha etkili olacaktır. Ancak bu eşitsizliğin oranı iyi ayarlanamazsa, bu durumda da, herhangi bir değer ya da biçim diğerinden daha etkili olur ki o zaman da kompozisyondaki birlik bozulur. Bunun için kesin bir ölçü ya da şablon yoktur elbette. Sanatçının tecrübesi ve duyguları en etkili bir oranla dengeyi kurması için yeterli olacaktır.

Biçimler, farklı ve benzer olsun bunların her biri gerekli büyüklükte olmalıdır. Ölçü, tasar için önemli bir unsurdur. Yüksek, alçak, uzun, kısa, büyük, küçük vs. gibi. Mekan hacim kitle düzenlemelerinde bu durum dikkate alınır. Biçimleri aynı olan binalar veya formlar, büyüklükleri (boyutları) yakınsa kolay uyum sağlarlar. Benzer şekiller kendi aralarında uyum içindedirler. Ölçü zıtlığı varsa ve buna bir de biçim zıtlığı eklenirse, uyum gittikçe güçleşir. Farklı büyüklüklerinde boyutlarına göre yer kaplaması gerekir. Bu farklılıkları benzer aralıklar dengeler. Resimde de mimaride de bu böyledir. Burada en büyük aralığa majör aralık, en küçük aralığa da minör aralık denir. Fotoğrafta bile farklı aralıklarla yerleştirmek bütüne güzellik katar (Gökaydın, 2002: 54).

Chapman (1992), *"Karikatür sanatında sıklıkla görülen oranlar abartılır ve çarpıtılabilir. Bazen idealize edilebilir. Örneğin, eski Yunan heykeltıraşlar sporcuların idealize edilmiş heykelleri için matematiksel bir formül kullandılar. Bu formüle göre ideal vücut baş uzunluğunun sekiz katıdır"* demiştir.

Altın Oran: Doğadaki varlıkları-nesneleri oluşturan parçalar arasındaki ilişki özellikle Rönesans sanatçılarının yapıtlarında önemli bir unsur olarak görülmektedir. Euclid, altın oranın ortalama bir değer ile aşırı bir değer arasında olabilecek en mükemmel bir değer olduğunu söyler.

Leonardo da Vinci, Mona Lisa adlı tablosu ve (Man in Action-Vitrius Adamı) adlı çalışmasında da insan vücudundaki altın orandan yararlanmıştı.

"Altın Oran'ın elde edilmesi için çok sayıda yaklaşım ve yöntem bulunmaktaysa da, en genel formül şudur: Bir doğru parçası öyle bir iki parçaya ayrılmalıdır ki, küçük parçanın büyüğe oranı, büyük parçanın bütüne oranına eşit olsun. Bu durumda yaklaşık olarak %61.8 değeri bulunur. Özellikle Rönesans döneminde çok ciddiye alınan ve üzerinde araştırmalar yapılan Altın Oran, günümüzde sanatsal yaratma alanından tümüyle silinmiştir. Altın Oran, bir yapıt yaratılırken kurulabilecek düzen bağlantılarından, hiç de zorunlu olmayan biridir yalnızca. Çağdaş sanat uyum ve yaratma sorunsalını tek bir formüle indirgeyen böylesi yaklaşımları yadsımaktadır" (Sezen ve Tanyeli, 1992).

Nitekim birçok sanatçı-ressam yapıtlarında Altın Oran'ı kullanmaz. Çünkü bu tür bir zorlanma sanatçının yaratıcılığını sınırlayabilir, coşkusunu gölgeleyebilir.

Genel ve basit anlamda Altın Oran, doğada var olan biyolojik bir gerçekliktir. Örneğin, çam kozalaklarının, örümcek ağlarının ve yaprak damarlarının birbirleri ile olan düzen ilişkileri ve sistematik bir yol izlemesi varlıkların kendi içinde var olan oluşumun estetik yapısıdır, denilebilir (Temel, 2012: 64).

II.4.2. Yön

Yön kompozisyonun plastik öğelerinden biridir. Kompozisyonu harekete sokan ve kompozisyonun yönünü belirleyen unsurlar, çizgiler, biçimler, yığınlar, renklerdir. Tuvalin dik yatık kenarları kural olarak kompozisyonun plastik elemanlarını dengeler. Bu nedenle dik ve yatık elemanların yönleriyle kontrast yaparak kompozisyonun dinamizmini sağlar (Çağlarca, 1999: 54).

"Klee'nin ifade ettiği gibi, "hareket ve yön" birbirlerine bağlı ve birbirlerini belirleyen iki ayrı gerçekliktir. Hareket, sakin (dingin, dengede) olduğu noktalarda bile, daima çift yönde hareket ediyormuş etkisi yapar. Objektif olarak denge içinde olan kuvvetler (bir satıhta veya noktada) daima iki yönü ifade ederler. Bu duruma en iyi örnek, aynı şeklin yön olarak iki ayrı pozisyonda gösterilmesi durumunda, algı ve etki bakımından iki aynı nitelik meydana gelmesidir" (Atalayer, 1994: 200).

Güngör'e (1972: 10) göre, gerek çizgiler, gerekse iki ya da üç boyutlu cisimler konumları ile bir takım yönler gösterirler. Bu yönlerden birbirine paralel olanlarla zıt durumda olanların meydana getirdikleri etkiler başka başkadır. Genellikle yatay yönler edilgen (pasif), düşey yönler etken (aktif) ve eğik yönler hareketli, canlı dinamik olarak etki yaparlar.

Atalayer (1994: 203), yönlerin sanatsal anlamlarını şöyle ifade eder;

1. Yatay Yönler: Durağanlık, hareketsizlik, pasiflik ve ağırlık etkileri,
2. Dik Yönler: Kımıltılık, hareketlilik, dinamizm etkileri,

3. Eğik Yönler: Yumuşak, sürekli bir hareketi ifade eder.

4. Paralel Yönler: Monotonluk, sessizlik, sükunet etkileri ifade eder.

Graves'e (1951) göre, yatay yer çekimiyle uyumludur. Dikey dik tutma, denge ve kuvvetli desteği çağrıştırır. Eğiklik ya da diyagonal, rüzgarın sürüklediği yağmurda olduğu gibi, değişken, dinamik ya da hareketi çağrıştıran kinetik yöndür.

Yön, biçimler düzenlenirken yönlerini değiştirmek kendiliğinden ve kolaylıkla farklı ve güzel görüntüler meydana getirmektir. Düzenin bütününe hareket ve dinamizm kazandırır (Gökaydın, 1998: 26).

Tasarımda, uygunluk ve zıtlıklar, bu psşik ifadelerle dikkate alınarak, bir denge içinde, ya uygunluğun egemenliğinde, ya zıtlığın egemenliğinde, kullanılmalıdır. Tasarımda, yan yana gelen biçimler, yatay ve düşey yönleri bir eserin "kitle etkisinde" önemli rol oynarlar. Geçişlerde kullanılan uygun veya zıt yönler; aktif veya pasif kitle etkisi yaratırlar. Aynı etkiler, yön olarak uygunluk ve zıtlıkların dış mekan düzenlemelerinde, iç mekanlarda da aynı rolü oynarlar (Atalayer, 1994: 202)

II.4.3 Hareket/Ritm

Gökaydın'a (2002: 88) göre, hareket, yön karşıtları temeline dayanır. Resim ve diğer iki boyutlu yapılarda hareket, biçimlerle, biçimlerin yapı ve düzenlemeleri ile renklerle ve çizgilerle elde edilir. Biçim renk ve çizgilerin yönlendirilmesi görsel olarak gözü belli istikamete çeker. Tek yönlü bir istikamete sahip yapıt dengesizdir. Belirli bir dengenin kurulabilmesi için çok yönlü harekete ihtiyaç vardır.

Resim sanatında nesnelerin renklerin, çizgilerin vs. birbiri ile sağladığı uyumlu tekrarıdır. Ritim insanda heyecan uyandıran bir ilkedir. Yani ritmin insan fizyolojisini etkilediği söylenebilir. Resimde hareket düzeni insanı duygulandırabilir veya onun irkilerek tepki göstermesine neden olabilir. Müzik sanatındaki ritim bizi nasıl mutlu edip neşelendiriyor ya da hüzünlendiriyorsa, resim sanatındaki ritim de izleyende bu duygulara neden olabilir. Ritim aslında hayatın her yerinde vardır.

Hayatta hep aynı şeyleri yapmak insanı sıkar; monoton bir hayat istemeyen insan sürekli yeni arayışlara girer. vücudumuza baktığımızda onun bile bir ritminin olduğunu görürüz. Resim sanatında ritim, çizgilerin farklılığıyla, renklerin zıtlığıyla sağlanabilir. Ritim, insanın bir tabloya baktığında görmek istediği ilk ilkelere biridir (Ayaydın, 2009: 117-118).

Ritim, bir tekrar olayıdır, düzenli harekettir. Benzerliklerin tekrarıdır. Sanat yapıtlarının içeriğini kuvvetlendiren, uyumluluğu sağlayan önemli bir kuraldır. Ritim, hareket sonucu oluşur.

Gökaydın'a (1998: 45) göre, her sanatçının kendine özgü bir ritmi vardır, o çevresini rüyalarında görür, duygularında sezer. Düşüncelerinde biçimler ve bunları eserlerinde, çağının kültürü ile yoğurarak kendine has bir biçimde anlatır. Bu anlatımlar sanatçının yaşadığı çağın kültür özelliklerini gösterir.

Doğadaki suyun akışındaki düzenlilik, bir bal peteğinin oluşumundaki süreklilik, tekrarlılık, müzikteki (ritmik) sesler, asker yürüyüşleri, makinelerin çalışması ve buz patenindeki sporcuların uyumlu hareketleri örnek olarak verilebilir. Ritim, kendi fonksiyonları içinde farklılıkları oluşturur. Her sanatçının kendine özgü ritmi vardır. Onların bu özellikleri sanatsal tarzlarının oluşumunda da önemli bir etken oluşturur. O halde ritim bir usûl ilkesidir (Akay, 1977). Bu da kompozisyona olgun bir düzen getirir. İki boyutlu tuvalde, resmin yapıldığı yüzeyde ritmin önemi büyüktür. Ritimle çizgi, ton, yüzey, biçim bir düzene girer. Çizgide, biçimde tonda, renkte ritim başta gelir. Ritim, kendi kendini tekrar eden karakteristik ve düzgün vurgular halinde sağa-sola, yukarı-aşağı, kuvvetli-zayıf, uzun-kısa, devamlı-devamsız olabilir. Ritim, yaşantımızda vardır. Halkoyunları ve dans belirleyici bir örnek olabilir. Ritmik olmayan hareketlerde denge ve uyumdan bahse-demeyiz. Örneğin doğa, ritmik bir olgudur. Dolayısıyla doğadaki canlılarda da içgüdüsel bazı ritmik hareketler vardır. Örneğin kuşların göç sırasındaki ritmik hareketleri ve belirli bir düzen içinde uçmaları, arıların hep aynı tarz ve ritimde bal peteklerini oluşturmaları gibi. Üç ortak özelliği vardır, düzenli-Statik, değişken ve artan.

Ancak ritim ile hareketin karıştırılmaması gerekir. Hareket (movement), resim düzlemi (tuval) üzerinde ki unsurların konumlarından, pozlarından

kaynaklanan statik dengenin sanatçı tarafından bilinçli bir şekilde değişkenlik sağlaması, değiştirilmesi olayıdır. Yani bir yapıdaki çizgi ve yüzeylerdeki yön değişikliği, renklerdeki kontrastlık resme hareketlilik kazandırır. Şiddetinde yoğunluklar değişkenlik gösterebilir. Örneğin: Zıt renkler, kırık eğik ve elips çizgiler hareketi oluşturur. Dik ve yatay çizgiler ise durgunluğu (statik) oluşturur (Temel, 2012: 35).

Ritm, benzerliği bütünü, uyumu ve ahengi sağlar. Ritmik olmayan hareketler dengesizdir. İnsanlar ritmik olaylarda kolaylık bulurlar, zevk duyarlar. Bu ritmik olaylara sanatta armoni diyoruz. Ritm bir armonidir, bir sezgi biçiminde içimizden taşar. En basit ritm basit birimlerin toplamından doğar.

"Bir sanat eserinde ritm nedir, nasıl olabilir sorusuna cevap vermek istersek, özetle şöyle diyebiliriz: Bir resmin düzeninde yer alan elemanların yerleşme ve hareket etme açısından meydana getirdikleri, birbiriyle bağıntılı ve birbirini izleyen aralık, ölçü ve değişimler. Bir peyzaj veya figüratif çalışmada yatık eğri ve dik çizgilerin ahengi o tabloda ritmi meydana getirir" (Odabaşı, 2002: 131).

II.4.4. Aralık-Boşluk

Atalayer'e (1994: 206) göre, göz, objelere olan uzaklıkları derinlik olarak "ters orantılı" algılar. Uzaklık arttıkça, derinlik algısı azalır. Uzaklığı netçe algılama, derinlik ve keskinliği, ölçüsel bir değer olarak algılamadır. Gözü uyaran, en küçük iki uzaklık, görme alanındaki minör aralıktır. Görme alanında, kopukluk yaratmadan algılanabilen, en büyük uzaklık majör aralıktır. Aralık, yüzeyler, cisimler arasındaki uzaklıktır. Algılanan cismin göz seviyesinden yukarda kalan ölçüsünün iki katı bir uzaklıktan bakışı gerektirir. Gözün yer düzlemine paralel (enlemesine) görüş açısı 54 derecedir, dik açısı ise ($21^{\circ} + 10^{\circ}$) yani 37 derecedir. İnsan bu açılarını oluşturduğu koni içinde cisimleri net ve belli bir perspektif yapı ile algılar. O halde, algıda cisimler arasındaki mesafe; algı alanının büyüklüğü ile, cisme olan uzaklıkla orantılıdır. Yani algı alanının ölçüsü, şeyler arasındaki mesafelerin tespitinde birinci dereceden rol oynar. Başka bir deyişle, her alan, kendi boyutları ile orantılı bir aralık derecelenmesine sahiptir. Herhangi bir görüş alanındaki aralık, çok büyük veya çok küçük başka bir alanda, "uyumsuz, dengesiz, belirsiz" olur. Dolayısı ile, cisimlerin

görsel etkilerinin net, berrak, kuvvetli, anlamlı ve anlaşılır olmasında, aralık belirleyici bir faktördür. Görüş uzaklığına ve görüş alanının büyüklüğüne bağlı olarak, her organizasyonun en büyük ve en küçük bir aralığı bulunur.

İlginçlik sadece çizgi, şekil, alan, değer ve renk çeşitliliği ile değil aynı zamanda bu elemanlar arasındaki farklılıkların kontrastlık farklılıklarının çeşitlerine göre yaratılır. Eşit aralıkların değişiklik yokluğundan monotonluk ve alakasızlıklar yarattığı gibi, çeşitli olmayan aralıklar eşitlik içinde ilginçlik yaratır. Bununla beraber eğer bir maksimum ilginçlik yaratmak isteniyorsa şekiller, ölçüler, değerler ve renkler maksimum çeşitte veya aralıklarda planlanmalıdır (Graves, 1951).

Algısal çeşitlilik, aralar arasındaki mesafedendir. Bunlar arasındaki çeşitliliklerle de sağlanır. Aralığa, tekrarlar arasındaki mesafedir denilebilir. Bu aralardan sert, kati ve büyük olanlar majör, küçük olanlar minör, ikisi arasında olanlar orta vasat aralıktır. Birbirlerine yakın aralıklar çeşitliliği azaltır ve monotonluk doğurur.

Atalayer (1994: 207), aralık çeşitleri ve ilkelerini;

1-Aynı Aralık,

2-Farklı Aralık,

3-Uygun Aralık,

4-Aralıksız olarak 4 guruba ayırmıştır.

Aralık, biçimler arasındaki uzunluk olarak da, "derinlik" elde etmede kullanılır. Kısaca aralık, biçimlerin fonksiyonunu, ölçülerini, yönlerini, etkilerini belirleyen, etkileyen, güdümlenen bir öğedir. Munsel renk laboratuvarındaki kesin ölçüm sonuçlarına göre:

Graves'e (1951) göre, Örneğin sarı, kırmızı ve yeşilin yarı yolundadır. Kırmızı ve sarı arasındaki renk türü aralığı veya farklılığı sarı ve yeşil arasındaki renk aralığına eşittir. Çok çeşitli ve eşit olmayan aralıklar üretecek bir kompozisyon kırmızı, yeşil-sarı ve yeşildir. Kırmızı ve yeşil-sarı arasındaki aralık, yeşil-sarı ve

yeşil arasındaki aralıktan daha büyüktür. Belki bu yüzden bu renk kombinasyonu benzer renk kombinasyonları, kontrast armonileri olarak oldukça popülerdirler.

Hareket etkileri, kuvvetlerin dengelenişi, bir bütün olma, gruplaşma, kitleselleşme daima aralık öğesiyle sağlanır. Düzen kurmanın, somut öğelerinden biridir aralık.

Gökaydın (1998: 27), bu konuda, düzende aralık ve birim ilişkisi çok önemlidir. Lüzumundan fazla bırakılan aralıklar, düzendeki bütünlüğü bozar, koparır. Uygun boyutlarda kalan boşluklar birimlerin düzen içinde belirgin hale gelmesini ve bütünleşmesini sağlar. Resimde plastik sanatta grafik alanda da bu çok önemlidir.

II.4.5. Işık-Gölge (Leke)

Renk çubuğunda veya siyah beyaz ton çubuğunda gördüğümüz herhangi bir değerlerin bir yüzeydeki görünümüdür leke. Plastik sanatlar eğitiminde lekenin kavratılması için lekenin üç değeri sürekli vurgulanır. Siyah-gri-beyaz. Aynı zamanda bunların açıklık koyuluk değerlerinde karşılıklı etkileri de önemlidir. Açık-koyu ilişkileri ışık gölgenin ifadesinde de karşımıza çıkar. Beyazdan siyaha sıralanan bütün tonlar, çizgi gibi ifade olanaklarına sahiptir. Ancak nasıl renkli resimde bir rengin baskın öğe olarak kullanımı ile etkiyi güçlendirmek mümkünse, leke çalışmalarında da bir değer baskın olması diğer lekelerin ona yardımcı olması önemlidir (Karayağmurlar, 2002: 9).

Görme olayının ve görsel algılamanın temeli ışık, göz ve beyine dayanır. Görsel algı, insanda model, fon ve detayların ayımsayabilme becerisidir. Göz ve beyin gücü aynı, fakat ışık kaynağı ve şiddeti değişkendir. Bu değişkenlikten dolayı da modellerin (aydınlık) görünümünde ayrılıklar doğar. Model çizgi ile belirlendikten sonra işleniş ışık ve gölge ile sağlanır. Böylece modelin hacim ve derinliği daha belirgin hale gelir. Koyu (gölge) ve açık (ışık) lekelerin modelde dengeli bir biçimde yerleştirilmesi, yapının -kompozisyonun anlamlı olmasına zemin hazırlar. Örneğin, resim eğitiminde (leke) ışık - gölge eğitimi çocuğu renkli çalışmalara hazırlarken, bu alanda biçim anlayışının geliştirilmesine de olanak sağlanmış olur.

Gökaydın'a (1998: 27) göre, sanatın iki vazgeçilmez unsurundan birisidir ışık. müziği yaratan ses gibi görüntüyü sağlayan da ışıktır. Işığın en önemli yönü mekan belirtmesidir.

"Bir yüzey üzerinde ; yüzeyin renginden, tonundan daha farklı renk ve tonda farkedilen daha küçük bir yüzey olarak tanımlanabilir. Bu; sanatsal çalışmalarda ve grafik tasarımda açık-koyu siyah-beyaz şeklinde olabilir. Çevresinden farklı renk ve tonla ayrılan bu yüzey iç yapısında açık-koyu ve küçük farklı renk değerleri ile hareket kazanır. Resim yüzeyinde lekeyi fırça tuşlarıyla ya da spatula gibi araçlarla yapılmış biçimler, işler olarak görüyoruz" (Odabaşı, 2002: 76).

Işık kaynakları güneş ay ve suni aydınlatma araçlarıdır. Işık kaynağı, modelin (objenin) her tarafını aynı derecede aydınlatmaz. Yüzü ışığa karşı ve yakın olan yerler aydınlık, yüzü ışığı görmeyen ve uzak olan yerler de karanlık olarak görünür. Işık ve gölge arasında kalan kısımlar eşyanın doğal rengini verir. Işık kaynağının yönü değiştikçe gölgelerin yerleri de değişir. Işığın aydınlatma derecesine genel olarak "ton" denir. Yani bir rengin en açığından koyusuna kadar olan çeşitleridir. Ancak bazı üç boyutlu, keskin, köşeli (piramit, küp, dikdörtgen vb.) modellerin gölgeleri (arkada kalan, ışık almayan kısımları) daha koyu olur, dolayısıyla burada ton farkını göremeyiz. Yuvarlak modellerde ise (küre, top, yumurta vb.) bu durum tam tersi olur. Işık kaynağı nereden gelirse gelsin, şiddeti ne olursa olsun. Üzerine düşen ışık diğer kısımlara açıktan koyuya doğru bir geçiş yaptığı görülür. Buna da resim dilinde "Pasaj" denir (Temel, 2012: 45).

II.4.6. Uygunluk

İki ya da üç boyutlu cisim arasında ortak veya yaklaşık tarafların bulunmasına uygunluk denir. Buna göre, kompozisyonu oluşturan değerlerin ortak ya da yakın özelliklerde düzenlenmesi uygunluğu meydana getirir. Değerler ya da elemanlar arasındaki uygunluk, onların biçimleri, ölçüleri, renkleri, değerleri ve dokularının herhangi biri ya da birçoğu bakımından olabilir.

Uygunluk mutlak bir benzerlikle değil, rahat hissedilebilir bir yakınlıkla sağlanır. Uygunluk, nesnelerin, fiziksel yapısında olabileceği gibi, onların karakterinde, uyandırdıkları anlamlarda, ve hizmet beraberliklerinde de olabilir.

Uygunluk, üç grupta toplanabilir (Güngör, 1983):

1. Fiziksel Uygunluk: Cisimlerin ölçüleri, biçimleri, renkleri, değerleri, dokuları, yönleri ve aralıkları arasındaki benzerliklere fiziksel uygunluk denir.

2. Hizmet Uygunluğu: Birbirlerine benzemedikleri halde, aralarında kullanılış amacı ya da meydana geliş kaynağı bakımından ilgi bulunan nesnelere, yan yana geldiklerinde yadırganmazlar. Bunların kullanılış ya da oluşum yakınlıkları kendi aralarında öyle bir yakınlık kurar ki hiç fiziksel uygunluğu bulunmayan bu nesnelere, bir kompozisyonda anlayış bakımından bir bağdaşma ve uygunluk oluştururlar. Bu tür uygunluğa hizmet uygunluğu denir. Söz gelimi iğne-iplik-makara ya da sigara-çakmak-kül tablası arasındaki uygunluk günlük yaşantımızda da karşılaştığımız uygunluktur.

3. Üslup Uygunluğu: Hem iki boyutlu hem üç boyutlu kompozisyonlarda konuya giren her bir öge arasında ve bunların tertiplenişinde yakınlık ya da birlik olmalıdır. Bu birlik düzenlemenin tümüne yayılmalıdır. Her ressamın kullandığı renkler ve fırça darbeleri arasında bulunan karakter farklılıkları, aynı zamanda o eserlerin üslup farklarıdır. Eğer bir kompozisyon, belirli bir üsluba göre düzenlenmiş ise, o eserin parçaları arasında ve parçaları ile, bütünü arasında bir benzerlik, bir uygunluk meydana gelir ki, buna üslup uygunluğu denir (Yolcu, 2004: 38).

II.4.7. Zıtlık

Sanatsal düzenleme elemanlarının (renk, çizgi, vb. gibi) kullanılarak oluşturduğu farklılık olarak tanımlanabilir. Farklılıklar her zaman insan dikkatini çekmiştir. Bir fotoğraf karesinde tamamen kırmızı şapkalar olsun, bu şapkaların yanına bir tane yeşil şapka koyarsak fotoğraf karesinde renk zıtlığı sağlanarak fotoğrafa canlılık katılmış olur. Resimde yapacağımız küçük bir hareket, yararlanacağımız bir zıtlık, resmi monotonluktan kurtarır (Ayaydın, 2009: 120).

"Cisimler arasında herhangi bakımdan ortak ya da yakın nitelikler, bulunmazsa, bunlar arasında ilgi kurmak zorlaşır. Her biri diğerine yabancılaşır ve ilgisiz kalır. Böylece, nesnelere arasında bir benzerlik, ya da birlik kurulamazsa uyumsuzluk ve kargaşa oluşur. Zıtlık bir taraftan dağınıklık ve uyumsuzluk meydana

getirirken diğer yandan da ilgiyi toplayıcı ve etkili olur. Biçim, renk, doku, değer, ölçü, yön, aralık gibi biri ya da birkaçını oluşturacağı zıtlık bir hareket bir canlılık oluşturur" (Yolcu, 2004: 39).

II.4.8. Egemenlik

Bir eserde çoğunlukta olan hareketlere egemen/dominant hareketler denir. Bu hareketler birbirinin benzeri ve aynı karakterdedirler. Herhangi bir plastik sanat eserinde, çeşitli doğal unsurların hepsi bir ritim kaygısıyla, aynı karakterdeki biçimler durumunda karşımıza çıkarlar; ya da lekenin, rengin, veya ışık gölgenin hareketine bağımlı olarak biçim değiştirirler. Desenin gizlenmesi, valörlerin yaklaştırılması, biçim bozmalar (deformasyon), stilize etmeler, plastik elemanları birbirine uydurma kaygısının bir sonucudur.

Doğanın kendi yasaları içerisindeki ritim ya da hareketler sanatın kendi yasalarına veya sanatçının, duygularına uydurulması gerekir. Ancak o zaman bir kompozisyon bütünlüğünden bahsedilebilir.

II.4.9. Denge

Bir sanat yapıtını oluşturan öğelerin bütün içinde kompozisyon düzenini bozmayacak şekilde dağılışıdır (Sezen ve Tanyeli 1992, aktaran Artut 2004: 132).

"Resmi oluşturan parçaların arasında renk, yön, biçim, oran, çizgiler arasında bir bütünlük olması gerekir. Denge sadece renklerle değil çizgilerle, biçimle de verilebilir. Denge zıtlıkların olduğu yerde vardır. Dengenin olmadığı yerde bir dengesizlik olduğu söylenebilir. Morla bezenmiş bir tabloda göz onun kontrastı olan sarıyı arayarak bir denge oluşturmak ister. Doğaya bakarsak ağaçların dik bir çizgi şeklinde olan gövdesine karşılık dalları onu keserek bir denge sağlamıştır. Yine insanın kendisi dengeye çok güzel bir örnek teşkil etmektedir. Resimdeki denge fizikteki dengeden farklıdır. Belki de fiziksel anlamdaki denge sanatta dengesizlik olarak düşünülebilir. Yani bir tabloyu ortadan ikiye böldüğümüzde her iki taraf da görsel olarak birbirinin aynısı ise burada görsel anlamda dengeden değil daha çok monotonluktan söz edebiliriz" (Ayaydın, 2009: 118).

Resim yapan kişi kullanacağı kağıdın, tuvalin, duvarın tüm alanından sorumludur. Kullanılan yüzeyin tümü bir terazi gibi düşünülmelidir. Terazinin kefeleri dengeli bir şekilde doldurulursa denge sağlanabilir (Südor, 2006: 13).

Denge doğada vardır. Varlıklar-nesnelere arasında belirli bir düzen vardır. Dengenin oluşmasında formlar arasında birlikteliği ve bütünü oluşturmak için sanat yapının sanatçı duyarlılığı ile örtüşmesi gerekmektedir. Resimde dengeyi daha çok dik ve yatay çizgiler oluşturur. Tek yönlü eğik ve kırık çizgiler dengeyi bozar. Bir sanat yapının oluşturulmasında denge önemli bir öğedir. Bu öğeler arasında mutlaka bir ilişki olması gerekir. Aşağıda denge öğelerine ilişkin bazı örnekler verirsek; uzun-kısa, yuvarlak köşeli, açık-koyu, asimetrik simetrik, büyük-küçük, parlak-mat, sert-yumuşak, açık-kapalı.

Denge unsuru ayrıca kendi içinde dengeli ve dengesizlik açısından üç açıdan incelenir. Bunlar:

1. Ölçü bakımından (büyüklük- küçüklük)
2. Değer bakımından (açıklık koyuluk)
3. Renk bakımından (renk dereceleri-ilişkileri) (Artut, 2004: 132).

II.4.10. Birlik

Çağlarca bu konuyu şu şekilde açıklamıştır; kompozisyonda herhangi bir şekil hakimiyetinin yaratılmasıdır. Resim şekildir. Birlik hakim şekil ile yaratılır. Birliğe bağlı şekillerle (detay) düzende bir şiddet elde etmeye çalışır. Bu sebepten ara değer veyahut DW (D: Daha az ışıklı orta bir değer, W: Koyu ton değeri) kontrastı daima uzun ve şiddetlidir. Değer alanlarının miktarlarına bağlı AD (A: En açık ışıklı ton değeri) açık ve ZW (Z: En koyu değeri, W: Koyu ton değeri) koyu ara tonlarının her değer akordunda bu orta değerlerin birbirine kontrastı yapılır. Şeklin detayları dahil, koyu zemin üzerinde açık, veya açık zemin üzerinde koyu şekil kontrastı meydana getirilir. Şekil hakimiyeti daima bu suretle sağlanır ve birliğe gidilerek belirsizliğe engel olunur. Açık şekil koyu fon üzerinde bu suretle hakim yapılır ve alan birliğine esas olur. Detay tabidir, ikincidir. Kompozisyonda iyi bir etki sonucun

birinci şartıdır. Bütün bir arka zemine karşı değişik değerlerle şekil hakimiyetine, birliğine gidilir. Birleştirme sade açık direkt ve kuvvetli olmalıdır. Değer konusu resmin esasını, temelini oluşturur (Çağlarca, 1993: 78).

II.5. Araştırmanın Amacı

Ülkemizde özel eğitim alanında son dönemlerde oldukça büyük gelişme ve ilerlemeler kat edilmiştir. Devlet tarafından büyük çapta destek sağlanan özel eğitim alanında yapılan çalışmalar da hız kazanmıştır.

Özel eğitim ve zihinsel engelli bireylerle ilgili ülkemizde yapılan araştırma sınırlı sayıdadır. Özellikle de zihinsel engelli bireylerin resim çizme becerileriyle ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olması bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe-II 8. Sınıf öğrencilerinin (14 yaş grubu) tasarım elemanları ile ilgili beceri düzeylerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç ışığında şu araştırma sorularına cevap verilmiştir:

II.5.1. Araştırmanın Alt Amaçları:

1) Nokta; Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II 8. sınıf öğrencilerinin (14 yaş grubu), genel eğitim okulları 8. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında nokta çalışmalarında tasarım ilkeleri içerisindeki (ışık-gölge, hareket, uygunluk gibi) alt becerileri ne düzeydedir?

2) Çizgi çalışmaları: Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II 8. sınıf öğrencilerinin (14 yaş grubu), genel eğitim okulları 8. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında çizgi çalışmalarında tasarım ilkeleri içerisindeki (yön, ışık-gölge, hareket gibi) alt becerileri ne düzeydedir?

3) Renk çalışmaları: Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II 8. sınıf öğrencilerinin (14 yaş grubu), genel eğitim okulları 8. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında renk çalışmalarında tasarım ilkeleri içerisindeki (yön, ışık-gölge, hareket gibi) alt becerileri ne düzeydedir?

4) Leke alışmaları: Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II 8. sınıf ğrencilerinin (14 yaş grubu), genel eğitim okulları 8. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında, leke çalışmalarında, tasarım ilkeleri içerisindeki (yn, ışık-gölge, hareket gibi) alt becerileri ne düzeydedir?

5) Doku alışmaları: Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II 8. sınıf ğrencilerinin (14 yaş grubu), genel eğitim okulları 8. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında, doku çalışmalarında, tasarım ilkeleri içerisindeki (yn, ışık-gölge, hareket gibi) alt becerileri ne düzeydedir?

BÖLÜM III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin toplanma süresi ve verilerin analizi konusunda açıklamalar yer almıştır.

III.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma genel eğitim ve Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe-II'de öğrenim gören 14 yaş grubu (8.sınıf) öğrencilerinin resim çizme becerilerini araştırmaya ve ölçü-oran, yön, hareket, aralık, ışık-gölge, uygunluk, zıtlık, egemenlik, denge ve birlikten oluşan tasarım ilkeleri açısından incelemeye yönelik betimsel bir araştırmadır.

Araştırmada nitel araştırma teknikleri içerisinde yer alan döküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Seçilen çalışma grubundan daha derinliğine ve daha detaylı bilgiler alınabilmesini sağlamak için nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan ve bu araştırmada en uygun yöntem olarak görülen döküman analizi yöntemi seçilmiştir.

III. 2. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubumuzu, Konya Meram Şeker Ortaokulu Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II, 14 yaş grubu orta düzeyde zihin engelli üç kız, dört erkek toplam 7 öğrenci ile, Konya Meram Fevzi Çakmak Ortaokulu 8. Sınıf (14 yaş grubu) üç kız dört erkek 7 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmaktadır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Okul ve Öğrenci Sayıları

Okullar	Öğrenci			Toplam
	E	K	Yaş	
Meram Şeker Ortaokulu Özel Eğitim Uygulama Merkezi Kademe-II	4	3	14	7
Meram Fevzi Çakmak Ortaokulu 8. Sınıf (14 yaş)	4	3	14	7

Tablo 1.'de araştırma kapsamında seçilen öğrencilerin okul, yaş ve cinsiyet bilgileri ile birlikte toplam sayıları verilmiştir.

III. 2. 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Araştırma kapsamındaki öğrencilere bakıldığında, her iki okuldan 7 kişilik olmak üzere toplam 14 kişilik iki farklı öğrenci grubu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu 7 kişilik çalışma grupları, 3 kız, 4 erkek öğrenci olarak eşitlenmiştir. Araştırma kapsamında bütün öğrenciler 14 yaş grubu içerisinde (8. sınıf) rastgele seçilmiştir.

Uygulamaya katılan orta düzeyde zihinsel engelli 14 yaş grubundaki öğrenciler genel olarak değerlendirildiğinde;

Makbule, grup içerisinde sanatsal yeterliliği en yüksek olan öğrencidir. Sakin, resmi çok seven, resim yapmaya sürekli istekli, başarılı bir öğrencidir. Oldukça uyumludur. Resim çalışmalarının geneli incelendiğinde diğer öğrencilere göre çok daha başarılı çizimler yapabildiği net bir şekilde gözlenmektedir. Resim konusunda yetenekli olmasına rağmen algılamada problem yaşamaktadır. Bu da kompozisyon oluşturma yada yorumlama konusunda başarısız olmasına sebep olmaktadır. Algılamasındaki problem çalışmalarına olumsuz yansımaktadır.

Zehra, öğrenciler içerisinde en başarılı olan, zihinsel gelişim olarak da diğerlerine göre en iyi, algı seviyesi en yüksek öğrencidir. Çalışmaları oldukça başarılıdır. Konuyu kavrayışı ve kendini ifade edişi oldukça üst seviyededir. Sabırlı ve istekli bir öğrencidir. Performans değerlendirme ölçeklerinde de açık ve net bir şekilde gözlenmektedir.

Elif, algı probleminin yanı sıra konuşmakta da sorun yaşayan, konuşmaları oldukça zor anlaşılabilir bir öğrencidir. Algı düzeyi oldukça düşüktür. Sürekli ilgi bekleyen bir öğrencidir. Bazen resim yapmaya çok hevesli iken bazen de sabırsız isteksiz yapısıyla oldukça zorlayan öğrencilerden biri olmuştur. Bazen bütün ayrıntıları sonuna kadar boyamış, bazen de sınıfa bile zor girmiştir. Arkadaşlarının her davranışından etkilenen çabuk kırılıp ağlayan bir öğrencidir.

Sami, oldukça sakin, uysal ve çalışmaya istekli bir öğrencidir. Uygulama çalışmaları boyunca her konuda resim yapmaya çalışmış, sabırlı davranmış, verilen her görevi tamamlamıştır. Sıkılmadan sonuna kadar çalışan sabırlı öğrencilerdendir. Çalışmalar boyunca en uyumlu, en kaprissiz öğrenci olmuştur. Diğer öğrencilerde de olduğu gibi ilgi isteyen bir öğrencidir.

Nebi, başarılı ve yetenekli bir öğrencidir, fakat ilgilenilmediğini fark ettiğinde ya da ilgi eksikliğinde resim yapmaktan vazgeçebilir. Erkek öğrenciler içerisinde en yeteneklisidir fakat sürekli ilgi isteyen, sürekli yanında oturulup teşvik bekleyen bir öğrencidir. Çok kaprisli ve nazlıdır. Çabuk küsüp çalışmayı bırakabilen bir öğrenci olmasına rağmen dikkatli bir şekilde eğitildiğinde ve sürekli ilgilenildiğinde oldukça başarı sağlayabilecek düzeydedir.

Tunahan, öğrenciler içerisinde en fazla algılama gücüne sahip olan ve en başarısız öğrencidir. Sakin, oldukça uysal resim yapmaya heveslidir. Fakat çalışmalarının tamamına bakıldığında en az başarı gösteren öğrenci olmuştur.

Hasan, öğrenciler içerisinde en sert ve saldırgan öğrencidir. Sabırsız sinirli ve çok inattır. Kendi çalışması hoşuna gitmezse yırtar, yok eder, bunun yanında sinirlenince başkalarının çalışmalarına da saldırır. Çok acelecidir, gürültücüdür. Ayrıntı isteyen çalışmaları yapmaz, çabuk bitirir. Sınıftan erkenden ayrılmak ister. Uygulama çalışmaları boyunca en fazla sorun çıkaran oldukça problemlili bir öğrencidir.

Genel eğitim okullarında öğrenim gören öğrenciler için Meram Fevzi Çakmak Ortaokulu 8. sınıf öğrencilerinden seçilmiş 7 kişilik öğrenci grubuyla uygulama çalışmaları yapılmıştır. Hatice Kübra, Fatma, Esra, Ali Osman, Hasan Talha, Uğur ve Alihan isimli 3 kız ve 4 erkek öğrenci ile Görsel Sanatlar Öğretim Programı dahilinde oldukça başarılı, uyumlu çalışmalar yapılmıştır. Öğrenciler uygulama çalışması boyunca oldukça sakin, sabırlı ve titiz bir çalışma örneği sergilemişleridir. Ortaya çıkan çalışmalar oldukça başarılıdır.

III. 3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öncelikli olarak her iki gruba Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu genel eğitim okulları görsel sanatlar öğretim programı ve özel eğitim uygulama merkezi görsel sanatlar öğretim programı dahilinde nokta, çizgi, renk, leke ve doku becerilerini ölçmeye yönelik uygulama çalışmaları yaptırılmıştır. Yapılan bu çalışmalar öncelikle görsel sanatlar öğretim programında yer alan öğretimsel amaçlar bakımından her bir öğrenci için ayrı değerlendirilmiştir.

Araştırmada asıl değerlendirme kriterlerimiz olan ölçü-oran, yön, hareket, aralık, ışık-gölge, uygunluk, zıtlık, egemenlik, denge ve birlikten oluşan tasarım ilkeleri yönünden becerileri değerlendirilmiştir. Her bir sanat elemanı içerisinde farklı çalışmalar yaptırılmıştır. Çizgi çalışması içerisinde ince-orta ve kalın kalemlerle yaptırılan çizgi çalışmalarının yanında şablonla yaptırılmış çalışmalar da yer almaktadır. Noktalarla serbest düzenlemeler yapılmış, leke çalışmasında ise parmak boya kullanılarak serbest düzenlemeler oluşturulmuştur. Doku kavramında kağıtlarla doku oluşturulurken, renk kavramı içerisinde serbest konulu çalışmalar yapıldığı gibi, öğrencilerin bire bir gördüğü resmi bakarak kağıda aktardıkları röpröduksiyon çalışmaları da yaptırılmıştır.

Bu araştırma sanat elemanları ve tasarım ilkelerinin yer aldığı kriterler dikkate alınarak çocukların resimlerini değerlendirip karşılaştırılmaları ile sınırlı betimsel niteliği ağırlık taşıyan deneysel çalışması olan bir araştırmadır.

Bu araştırmada gözleme dayalı bir yöntem uygulandığı için çalışmalar uygun ortamda, çocukların dikkatlerini sadece çalışmaya odaklamaları için bildikleri tanıdıkları mekân olan sınıflarında yaptırılmıştır.

Çalışma kapsamında oluşturulan performans değerlendirme formları, MEB'in özel eğitimde ve genel eğitimde uygulamış olduğu görsel sanatlar öğretim programı dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Çalışmalarda kullanılan performans değerlendirme formları aşağıdaki örnekte verildiği gibidir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel eğitim okullarında uygulamış olduğu görsel sanatlar öğretim programı değerlendirme kriterleri Tablo 3'de görüldüğü gibidir. Bütün konular için aynı değerlendirme kriterleri esas alınmaktadır. Bu yüzden bütün performans değerlendirme formlarında değerlendirme ölçütleri aynıdır.

Tablo 4: Tasarım İlkeleri Açısından Değerlendirme (Genel/Özel Eğitim)

Bildirimler (Sanatsal Amaçlar)	Zehra		Makbule		Elif		Sami		Nebi		Tuna Han		Hasan		Sonuç	
	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
Çalışmada kompozisyon var mı?		X		X		X		X		X		X		X	-	7
Çalışmalarında ölçü-oran var mı?		X		X		X		X		X		X		X	-	7
Çalışmalarında Yön var mı?		X		X		X		X		X		X		X	-	7
Çalışmalarında Hareket var mı?	X		X		X		X		X		X		X		7	-
Çalışmalarında Aralık var mı?	X		X		X		X		X		X		X		7	-
Çalışmalarında Işık-Gölge var mı?		X		X		X		X		X		X		X	-	7
Çalışmalarında Uygunluk var mı?		X		X		X		X		X		X		X	-	7
Çalışmalarında Zıtlık var mı?		X		X		X		X		X		X		X	-	7
Çalışmasında Egemenlik var mı?		X		X		X		X		X		X		X	-	7
Çalışmalarında Denge var mı?		X		X		X		X		X		X		X	-	7
Çalışmalarında Birlik var mı?		X		X		X		X		X		X		X	-	7

14 yaş grubu öğrenciler, uygulama çalışması karşılaştırma kriterleri olan tasarım ilkelerinden oluşturulan performans değerlendirme formları tablo 4.'de görüldüğü gibidir. Araştırma kriterleri aynı olduğu için bütün öğrenciler aynı değerlendirme formları ile değerlendirilmiştir.

Tablo 5: Performans Değerlendirme Formları Oluşturulurken İzlenen Basamaklar: Aşağıda verilen tabloda performans değerlendirme formları oluşturulurken izlenen basamaklarla ilgili bilgiler sunulmaktadır.

Aşama 1.	Performans değerlendirme formları Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu görsel sanatlar öğretim programında yer alan öğretimsel kazanımlar temel alınarak hazırlanmıştır.
Aşama 2.	Özel eğitim ve genel eğitim okulları için ayrı performans değerlendirme formları oluşturulmuştur.
Aşama 3.	Özel eğitimde her konu için öğrenciden beklenen öğretimsel amaçlar değiştiği için her konu için ayrı, özel performans değerlendirme formları oluşturulmuştur.
Aşama 4.	Özel eğitim ve genel eğitim okullarındaki uygulama çalışmalarında ölçü-oran, yön, hareket, aralık, ışık-gölge, uygunluk, zıtlık, egemenlik, denge ve birlik gibi tasarım ilkelerine uygun sanatsal becerileri ortaya çıkarmaya yönelik sorulardan oluşan performans değerlendirme formları düzenlenmiştir.
Aşama 5.	Oluşturulan performans değerlendirme formlarında her öğrencinin ismi belirtilerek, alınan geribildirimler için 'E' ve 'H' (Evet-Hayır) kutucukları oluşturularak 'X' sembolü ile verilen cevaplar işaretlenmiştir.
Aşama 6.	Oluşturulan performans değerlendirme formları tez izleme komitesinde bulunan öğretim üyeleri ile görüşülerek araştırmada kullanılmak için hazır hale getirilmiştir.
Aşama 7.	Uygulama çalışmalarındaki bütün resimler incelenerek, tasarım ilkeleri yönünden becerileri performans değerlendirme formlarına ayrıntılı bir şekilde işlenmiş, devamında da araştırmacı tarafından incelenerek yorumlanmıştır.
Aşama 8.	Zihin engelli öğrenciler ve genel eğitim okullarında öğrenim gören öğrencilerden elde edilen bulgular aynı tablo içerisinde karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilerek bulgular bölümünde verilmiştir.

III.4. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmada verilerin toplanma sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

1. Aşama: Araştırmaya başlarken öncelikle uygulama çalışmalarında kullanılacak temel araştırma becerileriyle ilgili konu başlıkları belirlenmiştir.

2. Aşama: Uygulama çalışmalarında kullanılacak olan öğretimsel amaçların (kazanımların) yer aldığı performans değerlendirme formları ve tasarım ilkelerinden oluşan (ışık-gölge, hareket, yön... gibi) sanatsal becerilerin yer aldığı performans değerlendirme formları düzenlenmiştir.

3. Aşama: Meram Şeker Ortaokulu Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II öğrencileri ile yapılacak uygulama çalışmaları için Meram Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve okul idaresinden gerekli izinler alınmıştır.

4. Aşama: Araştırmada uygulama çalışması için genel eğitim okulunda Meram Fevzi Çakmak Ortaokulu 8. Sınıf ve özel eğitimde Meram Şeker Ortaokulu Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe-II'de öğrenim gören orta düzeyde engelli 3 kız 4 erkekten oluşan 7 kişilik iki farklı öğrenci grubu oluşturulmuştur.

5. Aşama: Uygulama çalışmaları 2012-2013 eğitim öğretim yılında 2. dönem süresince düzenli olarak haftada 2 ders saati (40'+40') olarak, 14 haftada toplam 28 ders saati olmak üzere bizzat araştırmacının kendi gözetiminde yaptırılmıştır.

6. Aşama: Araştırmacı uygulama çalışmaları sırasında gözlediği öğrencilerin çalışmalarını öğretimsel ve tasarım becerileri olarak düzenlenmiş performans değerlendirme formları ile değerlendirerek tablolara işlemiştir.

7. Aşama: Performans değerlendirme formlarına işlenen çalışma sonuçları araştırmacı tarafından yorumlanarak analiz edilmiştir.

III.4.1. Uygulama Çalışmasının Yapılması

Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II'de öğrenim görmekte olan orta düzeyde engelli üç kız dört erkek toplam 7 öğrenci ile 2012-2013 eğitim öğretim yılında 2. dönem süresince toplam 14 haftada 28 ders saati olarak uygulama

çalışması yapılmıştır. Araştırmacının kendi gözetiminde 40'+40' lık 2 ders saati içerisinde yaptırılan uygulama çalışmalarında, MEB'in okullarda uygulamakta olduğu görsel sanatlar öğretim programı temel alınmıştır. Her konu kapsamında öğrenciden beklenen öğretimsel bildirimlere (kazanımlar) yer verilmiştir. Bunun yanında da araştırma kapsamında uygulama çalışmalarını sanatsal açıdan değerlendirme kriterleri olan tasarım ilkeleri esas alınarak (ışık-gölge, hareket, yön... gibi) öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaların sanatsal niteliği hakkında sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Öğrencilere öncelikli olarak konuyla ilgili doğrudan öğretim yöntemiyle bilgi verilmiş, örnek resimler gösterilmiş devamında verilen bilgilerden yola çıkarak resim kağıtlarına konuyla ilgili kompozisyonlar oluşturmaları istenmiştir. Çalışmalarda 35x50 resim kağıtları, bazı çalışmalarda A 4 kağıtları kullanılmıştır. Her çalışma konusu değiştikçe kullanılan malzemelerde konuya bağlı olarak çalışmanın amacına uygun bir şekilde değiştirilmiştir. Resimler yapılırken çocuklara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

III.5.Verilerin Analizi

Veri setinde doğrudan görülemeyen, ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ve bu temalar arası anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılmasına yönelik analiz sürecinde, öncelikle araştırmada katılımcılarla gerçekleştirilen uygulama çalışmaları tamamlandıktan sonra elde edilen verilerin dökümü yapılmıştır.

Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan döküman analizi yöntemi ile elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Değerlendirilen veriler her konu için ayrı oluşturulan performans değerlendirme formlarında, her bir soruya cevap oluşturacak şekilde 'Evet-Hayır' (E-H) kutucuklarına 'X' şeklinde işaretleme yapılmak suretiyle doldurulmuştur.

Araştırmada yapılan uygulama çalışmalarında elde edilen veriler ve bu verilerden oluşturulan performans değerlendirme formları orjinal hali ile betimlenerek sunulmuştur. Araştırmada betimsel analiz yanında içerik analizi de kullanılmıştır. Betimsel analiz Wolcott'un (1994) veri analizinde önerdiği üç yoldan birincisi olan toplanan verinin orjinal formuna mümkün olduğunca sadık kalınarak

ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yaparak betimsel bir teknikle verileri okuyucuya sunmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2003: 156) ilkesini kapsamaktadır. İçerik analizi yöntemi ise yine Wolcott'un (1994) veri analizindeki diğer iki yaklaşım olan, birinci yaklaşıma da bağlı bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla verilerin betimsel bir yaklaşımla sunularak devamında belirlenen bazı temalar ve temalar arası ilişkilerin belirlenmesi ilkesini kapsamaktadır. Araştırmacı bir ve ikinci yaklaşımlara ilaveten veri analizi sürecine kendi yorumlarını da dahil eder. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analizinde daha derin bir şekilde işlenir. Betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen bazı kavram ve temaların içerik analiziyle fark edilmesi sağlanmıştır.

Uygulanan performans değerlendirme ölçekleri sonucunda elde edilen bulgular ayrı başlıklar halinde sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II ve genel eğitim okulları aynı tabloda karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek betimsel istatistikler içerisinde frekans ve yüzdeler tekniği kullanılarak sayısal sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Zihin engelli öğrenciler ve genel eğitim okullarındaki 14 yaş grubu öğrenciler, görsel sanatlar öğretim programları esas alınarak oluşturulan öğretimsel amaçları başarılı bir şekilde yerine getirmişlerdir. Özel eğitimde konu değiştikçe öğrenciden beklenen değerlendirme kriterleri, amaçlar değişmektedir. genel eğitim okullarında öğrenim gören öğrenciler için sıradan olan her bir çalışma, örneğin bir çizgi çalışmasında kalemi kavrayabilmesi, dik tutabilmesi, cetvel kullanarak çizgi çizebilmesi, çizgileri birbirine paralel yada uyumlu hale getirebilmesi, kalın-orta-ince çizgileri fark edebilmesi, bunu çalışmalarında kullanabilmesi gibi davranışlar, zihin engelli öğrenciler için ayrı bir performans değerlendirme ölçütüdür. Bu yüzden her tabloda ayrı öğretimsel amaçlarla değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan ortaokul ve Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II'de öğrenim gören 14 yaş grubu öğrencilerin yapmış oldukları uygulama çalışmalarında kullanılan performans değerlendirme ölçekleri sonucu ortaya çıkan bulgular sunulmaktadır.

IV.1. Çizgi Çalışmaları

Bu bölümde genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu 7 öğrenci ile Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II'de öğrenim gören 14 yaş grubu zihin engelli 7 öğrencinin çizgi becerilerinin, tasarım ilkeleri bakımından karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan bulgular sunulmaktadır.

IV.1.1. Serbest Çizgi Çalışmaları: Öğrencilerin serbest çizgi çalışmalarlarıyla ortaya çıkarmış oldukları sanatsal beceriler karşılaştırılarak incelendiğinde aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 6 Serbest Çizgi Çalışmalarını Sonucu Elde Edilen Bulgular

ÇİZGİ Serbest Çizgi Çalışmaları	GENEL EĞİTİM		ÖZEL EĞİTİM	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Çalışmalarında ölçü-oran var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında yön var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında hareket var mı?	7	-	7	-
Çalışmalarında aralık var mı?	7	-	7	-
Çalışmalarında ışık-gölge var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında uygunluk var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında zıtlık var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında egemenlik var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında denge var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında birlik var mı?	7	-	-	7

Serbest çizgi çalışmalarıyla ilgili bulguların yer aldığı Tablo 6 incelendiğinde, sanatsal beceriler yönünden genel eğitim okullarında öğrenim gören bütün öğrenciler

kendilerinden beklenen sanatsal elemanlarla ilgili bütün tasarım becerilerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmektedirler. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II öğrencileri çizgilerle ilgili düzenlemeler yapabilmekte, gösterilen çizgi çeşitlerini kompozisyonlarında kullanabilmekte, fakat çizgilerle sanatsal bir düzenleme oluşturmakta genel eğitim okullarındaki yaşlıları kadar başarılı çalışmalar ortaya çıkaramamaktadırlar. Hareket ve aralık ilkeleri en başarılı oldukları becerilerdir. Çalışmalarında bilinçsiz bir şekilde de olsa gayet başarılı düzenlemeler oluşturmuşlardır.

Uygulama çalışmasına katılan bütün öğrenciler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hedeflemiş olduğu öğretimsel amaçların tamamını başarılı bir şekilde yerine getirmişlerdir (Bakınız Ek V. Tablo 14, Ek 6. Tablo 28).

IV.1.2. Şablon ve Cetvellerle Yapılan Çizgi Çalışmaları: Bu bölümde öğrencilerin şablon ya da cetvel yardımıyla oluşturdukları çizgisel becerileri ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 7 Şablon ve Cetvelle Çizgi Çalışmaları Sonucu Elde Edilen Bulgular

ÇİZGİ Şablon ve Cetvel ile Çizgi Çalışmaları	GENEL EĞİTİM		ÖZEL EĞİTİM	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Çalışmalarında ölçü oran var mı?	7	-	1	6
Çalışmalarında yön var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında hareket var mı?	7	-	7	-
Çalışmalarında aralık var mı?	7	-	7	-
Çalışmalarında ışık-gölge var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında uygunluk var mı?	7	-	3	5
Çalışmalarında zıtlık var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında egemenlik var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında denge var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında birlik var mı?	7	-	1	6

Şablon ve cetvel kullanılarak oluşturulan çizgi çalışmaları ile ilgili Tablo 7 incelendiğinde, genel eğitim okullarında öğrenim gören bütün öğrenciler kendilerinden beklenen sanat elemanlarına yönelik tasarım becerilerini başarılı bir

şekilde yerine getirmişlerdir (Bakınız Ek IV. Resim 20-21-22-23, Ek VI. Tablo 31). Özel eğitim öğrencilerine baktığımızda bütün öğrencilerin çalışmalarında hareketli çizgilerden ve aralıklardan söz etmek mümkündür. Zehra'nın çalışmalarında ölçü-oran, uygunluk ve birlik gibi sanatsal ilkelerin varlığından da söz edilebilmektedir. Zehra ve Makbule grup içerisinde en yetenekli öğrencilerdir ve çalışmaları diğerlerine göre oldukça başarılıdır. Yön, ışık-gölge, zıtlık, egemenlik denge gibi diğer tasarım ilkelerine yönelik beceriler, uygulamaya katılan hiçbir öğrencinin çalışmasında yer almamaktadır (Bakınız Ek III. Resim 5-6, Ek V. Tablo 17).

Uygulama çalışmasına katılan bütün öğrenciler MEB'in görsel sanatlar öğretim programında yer alan öğretimsel amaçların tamamını başarılı bir şekilde yerine getirebilmişlerdir (Bakınız Ek V. Tablo 16, Ek VI. Tablo 30).

IV.2. Nokta Çalışmaları: Bu bölümde öğrencilerin nokta becerileri ile ilgili elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Tablo 8. Nokta Çalışmaları Sonucu Elde Edilen Bulgular

NOKTA	GENEL EĞİTİM		ÖZEL EĞİTİM	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Çalışmalarında ölçü oran var mı?	7	-	4	3
Çalışmalarında yön var mı?	7	-	3	3
Çalışmalarında hareket var mı?	7	-	6	1
Çalışmalarında aralık var mı?	7	-	7	-
Çalışmalarında ışık-gölge var mı?	7	-	1	6
Çalışmalarında uygunluk var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında zıtlık var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında egemenlik var mı?	7	-	1	6
Çalışmalarında denge var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında birlik var mı?	7	-	2	5

Nokta çalışmaları ile ilgili becerilerin yer aldığı Tablo 8 incelendiğinde, genel eğitim okullarında, öğrencilerin tamamı sanat elemanlarına yönelik tasarım becerilerini başarılı bir şekilde çalışmalarında uygulayabildikleri görülmektedir (Resimler İçin Bakınız Ek. III. Resim 24, 25, 26 ve Performans Değerlendirme Formları İçin Bakınız Ek VI. Tablo 33). Hasan dışında bütün öğrenciler

çalışmalarında çizgiye hareket kazandırarak düzenleme oluşturabilmişlerdir. Hasan, Nebi, Zehra ve Makbule'nin çalışmalarında ölçü-oran kullanılmış, öğrencilerden sadece Makbule'nin çalışmalarında ışık-gölge ve egemenlik kavramları gözlenebilmiştir. Makbule ve Zehra'nın kompozisyonlarında birlik ve bütünlükten bahsetmek mümkündür. Makbule sanat elemanlarına yönelik tasarım becerileri yönünden en başarılı öğrencidir. Tasarım ilkelerini (ölçü-oran, hareket, uygunluk gibi) çalışmalarında en başarılı şekilde uygulayabilmiştir (Bakınız Ek III, Resim 7 ve 8, Performans Değerlendirme Formu İçin Bakınız Ek V. Tablo 19).

Özel eğitim ve genel eğitim okullarındaki öğrencilerin tamamı Milli Eğitim Bakanlığı'nın görsel sanatlar öğretim programında yer alan bütün öğretimsel amaçları başarılı bir şekilde yerine getirebilmektedirler (Bakınız Ek V. Tablo 18, Ek VI. Tablo 32).

IV.3. Renk Çalışmaları: Bu bölümde öğrencilerin renk becerilerinin tasarım ilkeleri bakımından karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır.

IV.3.1. Serbest Renkli Çalışmalar: Öğrencilerin renk becerileri ile ilgili yapmış oldukları serbest kompozisyonların değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 9 Serbest Renkli Çalışmalar Sonucu Elde Edilen Bulgular

RENK (Serbest Kompozisyon)	GENEL EĞİTİM		ÖZEL EĞİTİM	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Çalışmalarında ölçü oran var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında yön var mı?	7	-	6	1
Çalışmalarında hareket var mı?	7	-	6	1
Çalışmalarında aralık var mı?	7	-	7	1
Çalışmalarında ışık-gölge var mı?	5	2	-	7
Çalışmalarında uygunluk var mı?	7	-	2	5
Çalışmalarında zıtlık var mı?	4	3	-	7
Çalışmalarında egemenlik var mı?	7	-	3	3
Çalışmalarında denge var mı?	7	-	1	6
Çalışmalarında birlik var mı?	7	-	2	5

Tablo 9 incelendiğinde elde edilen bulgular göstermiştir ki, genel eğitim okullarında öğrenim gören öğrencilerin geneli kendilerinden beklenen tasarım becerilerinden ışık-gölge ve zıtlık hariç tamamını çalışmalarına başarılı bir şekilde yansıtabilmektedirler. Serbest kompozisyon oluşturmak ve bu çalışmalarını istedikleri renklerle tamamlamak, hem genel eğitim okulları hem de özel eğitim okullarındaki öğrencilerin en başarılı oldukları konudur. Çünkü serbest renkli kompozisyonlar, en fazla yaptıkları çalışmalardır. En iyi yapabildikleri şekilleri burada sıkça tekrar etmişlerdir. Bu yüzden özellikle zihin engellilerde resimler, birbirini tekrar eden çizimlerden oluşmaktadır. Özel eğitimde öğretimsel amaçlardan sadece bir tanesini yerine getiremeyen Tunahan ve Sami dışında öğrencilerin tamamı öğretimsel amaçlardan beklenen kazanımlara başarılı bir şekilde ulaşmışlardır. Genel eğitim okullarında da öğretimsel açıdan hedeflenen bütün davranışlara ulaşılmıştır (Bakınız, Ek V. Tablo 20 Ek VI. Tablo 34). Sanatsal bildirimlerde ise (kompozisyon oluşturma, ışık-gölge, oran-orantı gibi), Tunahan çalışmalarının hiçbirisinde sanat elemanlarına yönelik tasarım becerilerini sağlamakta (kompozisyon oluşturma, oran-orantı gibi) başarılı olamamıştır. Makbule, Sami ve Nebi çalışmalarına hareket kazandırabiliyorken, Zehra, Elif ve Sami'nin çalışmaları da uygunluk ve egemenlik yönünden başarılıdır. Çalışmalarda denge ve birlik oluşturma konusunda ise sadece Zehra başarılı olmuştur. Zıtlık, ışık-gölge, ölçü-oran öğrencilerin en çok zorlandığı tasarım ilkeleri olmuştur. Genel eğitim okullarındaki öğrencilerden 3'ü zıtlık, 2'si de ışık-gölge kavramlarını çalışmalarına yansıtırlken diğerlerine göre daha başarısız olmuşlardır (Ayrıntılı Bilgi İçin Bakınız Ek V. Tablo 21 Ek VI. Tablo 35).

IV.3.2 Röpröduksiyon Konulu Renk Çalışmaları: Öğrencilerin renk becerileri ile ilgili yapmış oldukları röpröduksiyon çalışmalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 10 Röpröduksiyon Çalışmaları Sonucu Elde Edilen Bulgular

RENK ÇALIŞMALARI (Röpröduksiyon)	GENEL EĞİTİM		ÖZEL EĞİTİM	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Çalışmalarında ölçü oran var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında yön var mı?	7	-	4	3
Çalışmalarında hareket var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında aralık var mı?	7	-	7	-
Çalışmalarında ışık-gölge var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında uygunluk var mı?	7	-	3	4
Çalışmalarında zıtlık var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında egemenlik var mı?	7	-	3	3
Çalışmalarında denge var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında birlik var mı?	7	-	3	3

Öğrencilerin renk becerileri konu başlığı altında oluşturdukları röpröduksiyon çalışmalarının değerlendirildiği Tablo 10 incelendiğinde, tasarım ilkelerine yönelik becerileri yönünden (hareket, denge, birlik, egemenlik... gibi) Tunahan ve Nebi hiçbir tasarım ilkesini çalışmalarında uygulayamamıştır. Sami, uygunluk ve egemenlik gibi tasarım ilkelerini çalışmalarında uygulamakta başarılı olurken, Elif, uygunluk, egemenlik ve birlik, Zehra ve Makbule ise, uygunluk, egemenlik ve birlik ilkelerinde başarılı olabilmıştır. Burada sağlanan sanatsal beceriler, öğrencinin farkında olmadan çalışmalarına yansıtıldığı uygulamalardır. Özel eğitim grubunda zihin engelli öğrencilerin çalışmalarında, ölçü-oran, aralık, hareket, zıtlık ve dengeden söz etmek mümkün değildir (Bakınız Ek V. Tablo 23, Ek VI. Tablo 37). Genel eğitim okullarında öğrenim gören öğrencilerde, bakarak çalışmak çok eğlenceli ve kolay bir çalışma olmasına rağmen zihin engellilerde en zorlandıkları konu olmuştur. Gerek resmi aslına benzetme gerekse renklendirmede çok başarılı değillerdir (Resimler İçin Bakınız Ek III.12-13).

Öğretimsel amaçlar açısından değerlendirildiğinde, devlet okullarında öğrencilerin tamamı, zihin engelli öğrencilerde de Tunahan dışında bütün öğrenciler

kendilerinden beklenen öğretimsel hedefleri başarıyla yerine getirmişlerdir (Bakınız Ek V. Tablo 22, Ek VI. Tablo 36). Tunahan ise sadece röpröduksiyondaki resmin aynısına uygun renklerle boyayamamıştır. Kompozisyonu kağıda orantılı, uygun dengeli bir şekilde yerleştirememiştir (Bakınız Ek III. Resim 30-31-32).

IV.4. Doku Çalışmaları: Bu bölümde genel eğitim okulları ve Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II'de öğrenim gören 14 yaş grubu öğrencilerin doku çalışmalarına ilgili elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Tablo 11 Doku Çalışmaları Sonucu Elde Edilen Bulgular

DOKU	GENEL EĞİTİM		ÖZEL EĞİTİM	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Çalışmalarında ölçü oran var mı?	7	-	2	5
Çalışmalarında yön var mı?	7	-	5	2
Çalışmalarında hareket var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında aralık var mı?	7	-	6	1
Çalışmalarında ışık-gölge var mı?	-	7	-	7
Çalışmalarında uygunluk var mı?	7	-	3	3
Çalışmalarında zıtlık var mı?	4	3	-	7
Çalışmalarında egemenlik var mı?	7	-	2	5
Çalışmalarında denge var mı?	7	-	1	6
Çalışmalarında birlik var mı?	7	-	-	6

Doku çalışmaları ile ilgili bulguların yer aldığı Tablo 11 incelendiğinde genel eğitim okullarındaki öğrencilerin tamamı ışık-gölge dışındaki sanat elemanlarına yönelik tasarım becerilerinin (oran-orantı, uygunluk, hareket gibi) tamamını çalışmalarında başarılı bir şekilde kullanabilmişlerdir. Sadece üç öğrencinin çalışmalarında zıtlıktan bahsetmek mümkün değildir. Çalışmalar incelendiğinde genel eğitim okullarındaki öğrencilerin çalışmaları oldukça yaratıcı ve başarılı çalışmalar olmuştur (Bakınız Ek III. Resim 33-34). Zihin engelli öğrencilerin tamamı çalışmalarında zıtlık ve ışık-gölge kullanamamışlardır. Hasan'ın çalışmalarında sadece hareket ve aralık gibi tasarım ilkeleri yer alırken, Nebi'de yön, hareket ve

aralıktan oluşan tasarım ilkelerinde başarı sağlanabilmiştir. Elif, düzen, aralık, ve egemenlik kavramlarında başarı sağlamıştır. Zehra, Makbule ve Sami ise ışık-gölge ve zıtlık dışında bütün sanat ilkelerinde başarı sağlamıştır. Zıtlık, ışık-gölge ve hareket ilkelerine yönelik öğrencilerin çalışmalarında bir geribildirimle rastlanamamıştır (Bakınız Ek V. Tablo 25 ve Ek VI. Tablo 39).

Genel eğitim ve özel eğitim öğrencilerinin tamamı MEB'in hedeflemiş olduğu öğretimsel amaçların tamamını başarılı bir şekilde çalışmalarında uygulayabilmişlerdir (Bakınız Ek V. Tablo 24 ve Ek VI. Tablo 38).

IV.5. Leke Çalışmaları: Bu bölümde Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II'de öğrenim gören 14 yaş grubu zihin engelli öğrenciler ile devlet okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu (8. sınıf) öğrencilerin leke becerileri ile ilgili çalışmalarından elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Tablo 12. Leke Çalışmaları Sonucu Elde Edilen Bulgular

LEKE	GENEL EĞİTİM		ÖZEL EĞİTİM	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Çalışmalarında Ölçü oran var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında Yön var mı?	7	-	5	2
Çalışmalarında Hareket var mı?	7	-	2	5
Çalışmalarında Aralık var mı?	7	-	7	-
Çalışmalarında Işık-gölge var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında Uygunluk var mı?	7	-	2	5
Çalışmalarında Zıtlık var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında Egemenlik var mı?	7	-	3	3
Çalışmalarında Denge var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında Birlik var mı?	7	-	-	7

Leke ile ilgili bulguların yer aldığı Tablo 12 incelendiğinde, genel eğitim okullarında öğrenim gören öğrencilerin tamamı çalışmalarında tasarım ilkelerinden oluşan (ölçü-oran, hareket, yön gibi) sanatsal becerileri başarılı bir şekilde çalışmalarına yansıtabilmişlerdir. Zihin engelli öğrencilerin çalışmalarına

baktığımızda, sadece çalışmalarında aralık oluşturabilme becerisini bütün öğrencilerde görebiliriz. Bunun yanında Nebi, Sami, Elif, Zehra ve Makbule çalışmalarında yön oluşturmakta başarılı olmuşlardır. Leke konusunda hem genel eğitim okulunda hem de özel eğitimdeki öğrenciler oldukça zorlanmışlardır. Öğrenciler konuyu biraz daha zor anlamışlar, zihinlerine yerleştirip konuyla ilgili çalışma ortaya çıkarmaları oldukça zor olmuştur. Zihin engelli öğrenciler leke çalışmalarında denge, birlik, zıtlık, ölçü-oran gibi ilkeleri çalışmalarına yansıtabilmekte zorlanmışlardır (Bakınız Ek V. Tablo 27 ve Ek VI. Tablo 41).

Çalışmalarda genel eğitim okullarında ve Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II'de öğretimsel açıdan hedeflenen bütün davranışlar başarılı bir şekilde yerine getirilmiştir (Bakınız Ek V. Tablo 26 ve Ek VI. Tablo 40).

Performans değerlendirme formları, formların yorumlanması ve yukarıda verilen karşılaştırmalar sonucunda genel eğitim okullarındaki 14 yaş grubu (8.sınıf) öğrenciler tasarım ilkelerine yönelik becerilerin tamamını başarılı bir şekilde karşılık verirken, zihin engelli öğrenciler bu konuda genel eğitimdeki kendi yaşlıları kadar olmasa da yine de başarılı çalışmalar ortaya çıkarabilmişlerdir. Tablolarda ve performans değerlendirme formlarında bu oran sayısal olarak da net bir şekilde gözlenmektedir. Çalışmalarda en çok hareket ve aralık öğelerine rastlanmaktadır. Bunun sebebi de bilinçli olarak kullanılmışlık değil, farkında olmadan yapılan rastgele düzenlemelerden kaynaklanmaktadır.

Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe-II'de doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak yapılmış olan çalışmalar göstermiştir ki; zihin engelli bireylerin yeterli zihinsel beceriye sahip olmaması, el kol koordinasyonu gibi psiko-motor gelişimlerinin çok iyi gelişmemesi, algılamadaki zayıflıkları, zihinlerinde kavramları canlandırma yetenekleri, hayal dünyalarının farklılığı, soyut kavramları çok zor kavramaları, öngörü ve planlama eksiklikleri gibi zihinsel ve bedensel gelişimlerinin yetersizliğinden dolayı yapmış oldukları çalışmalar basit, genel, ayrıntıdan uzak, sade, tekdüze ve gerçeği tam yansıtamayan ürünler olmuştur.

Normal 14 yaş grubu öğrenciler zihinsel, bedensel ruhsal, psiko-motor bütün gelişimlerini tamamlamaları onları kendi yaşlıları olan 14 yaş grubundaki zihin

engelli öğrencilere göre bütün konularda daha başarılı kılınıştır. Zıtlık, ışık-gölge gibi sanatsal becerilerde çok az sayıda da olsa çok başarılı olamayan öğrenciler de vardır.

BÖLÜM V. TARTIŞMA

Aşağıda, bu araştırmadan ortaya çıkan bulgular, alan yazını ve araştırmacının deneyimleri ışığında tartışılmıştır.

V. 1. Öğretimsel Amaçlar (Kazanımlar)

Araştırmada öğretimsel açıdan elde edilen sonuç; genel eğitim okullarında öğrenim gören 8. sınıf (14 yaş grubu) öğrencilerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu görsel sanatlar öğretim programları dahilinde oluşturulan performans değerlendirme ölçekleri ile elde edilen bulgular sonucu hedeflenen bütün öğretimsel kazanımları başarılı bir şekilde yerine getirebilmiş olmalarıdır. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) (Kademe II)'de öğrenim gören 14 yaş grubu zihin engelli öğrencilerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu görsel sanatlar öğretim programı doğrultusunda hedeflenen öğretimsel amaçların (davranışların) tamamına yakını (bir kaç bildirim dışında) başarılı bir şekilde yerine getirdikleri görülmüştür. Başarısız oldukları öğretimsel kazanımlar ise araştırmada öğrencilerin noktaları ve çizgileri üst üste kullanarak doku oluşturabilmesi gibi tasarım ilkesi becerilerine yönelik düzenleme içeren konularda birkaç öğrencide başarısızlığa uğranıldığı gözlenmiştir. El-kol koordinasyonları genel eğitimdeki kendi yaşlılarına göre zayıf olmasına rağmen çalışmalarını başarılı bir şekilde ortaya çıkarabilmişlerdir.

Araştırmacı tarafından gözlenen, genel eğitim okullarındaki öğrencileri ve zihin engelli öğrencilerin her birini öğretimsel açıdan başarıya ulaştıran sebep, MEB'in kendileri için hazırlamış olduğu görsel sanatlar öğretim programı kapsamında değerlendirilmeleridir. Özellikle de zihin engelli öğrencilerde öğrenciden beklenen öğretimsel kazanım her konu için farklıdır. Performans değerlendirme formlarına da bu farklılıklar yansıtılarak, her öğrenci, o konu kapsamında kendinden beklenen öğretimsel kazanımlar bakımından değerlendirilmiştir. Öğretimsel kazanımlar elde edilirken çocukların engel durumları göz ardı edilmediği için ve kendi zihin engelli öğrenciler sınıfında değerlendirildikleri için başarılı bulunmuşlardır. Genel eğitimdeki öğrencilerde konuya uygun malzeme getirmesi, malzemeyi konuya uygun şekilde kullanması, konuya uygun çalışma çıkarması, çalışmayı sergilenir duruma getirmesi, ortamı

temiz düzenli bırakması öğretimsel açıdan hedeflenen davranışlar, zihin engellilerde, kenarları eğri, büyük nesnenin etrafından kalemle çizilmesi, kenarları düz küçük nesnenin etrafından kalemle çizilmesi, kenarları eğri, küçük nesnenin etrafından kalemle çizilmesi gibi her bir davranışları Milli Eğitim tarafından öğretimsel olarak hedeflenen birer kazanımdır. Kendi özelliklerine göre hazırlanan bir performans değerlendirme ölçütleri ile değerlendirilen öğrenciler sonuç olarak başarıya ulaşmışlardır.

MEGEP (Milli Eğitim Geliştirme Projesi) Raporları'nda yer aldığı gibi, Kademe-II'deki öğrencilerin genellikle motor hareketleri yeterli olduğu ortaya çıkmıştır. Aşırı görme kusuru ve ellerinde yetersizlik olmayan çocuklarda el-göz işbirliği becerisi gelişmeye devam eder. El becerilerinde daha önceki zamanlarına kıyasla başarılı olurlar, hataları gün geçtikçe azalır. Büyük bir ilgi ve dikkatle bitirdikleri işler olur. Bu işleri yaparken gerekli alet araç ve gereçleri kullanmaya başlarlar (MEGEP, 1987:240).

V.2. Tasarım İlkeleri Becerisi

Araştırmamızın asıl hedefi olan ve performans değerlendirme formlarında tasarım ilkeleri becerisi başlığı altında değerlendirilerek sunulan sanatsal kazanımlarla ilgili araştırma sonuçları bu bölümde tartışılıp yorumlanmıştır.

V.2.1. Yön Oluşturma

Yön kavramı; kompozisyonu harekete sokan ve kompozisyonun yönünü belirleyen unsurlar, çizgiler, biçimler, yığınlar, renkler ve tuvalin dik yatık kenarları kural olarak kompozisyonun plastik elemanları dengelemesi gerektiği (Çağlarca, 1999:54), düzenin bütününe hareket ve dinamizm kazandırdığı (Gökaydın, 1998: 26), tasarımda, uygunluk ve zıtlıklar, dikkate alınarak, bir denge içinde, ya uygunluğun egemenliğinde, ya da zıtlığın egemenliğinde, kullanılması gerektiği (Atalayer, 1994: 202) gibi tanımlardan yola çıkarak değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuç şudur: Araştırmada, genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubundaki öğrencilerin (8. sınıf) yön ilkesini çalışmalarında başarılı bir şekilde uygulayabildikleri, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe-II, 14 yaş

grubu öğrencilerin çalışmalarında sadece kağıda yön verebildikleri, bunu yaparken de bütün öğrencilerin basit ve kaba formlar kullandıkları, değerlendirmeler sonucunda da zihin engelli öğrencilerin genel eğitimdeki akranları gibi çok yaratıcı düzeyde ve onlar kadar başarılı olmadığı gözlenmiştir. MEGEP (1987) raporlarında yer alan, zihin gelişimlerinde görülen bazı olumlu gelişimlerine rağmen, genelleme, kıyaslama ve soyutlama yetenekleri bakımından genel eğitimdeki akranlarına kıyasla yetersizdirler. Soyut ve tanımsal kavramları zor öğrenirler gibi bilgiler de elde edilen sonucu desteklemektedir.

Araştırmacının gözlemleri doğrultusunda genel eğitimdeki öğrencilerin anlama, kavrama becerilerinin gelişmiş olması, soyut olguları düşünüp yansıtabilmeleri, çalışmayı bir bütün olarak ele alabilmeleri, onları başarıya götürmektedir. Bunun yanında zihin engelli öğrencilerin öğrenilmiş tekrarlardan meydana getirdikleri, basit ve kaba formlardan oluşan çalışmalarında soyut olguları kavrayamamaları, çalışmayı bütünsel olarak düşünememeleri, tasarım ilke becerileri yönünden genel eğitimdeki akranları kadar başarılı kılmamıştır.

V.2.2. Ölçü-Oran Oluşturabilme

Araştırmada elde edilen başka bir sonuç; genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu öğrenciler tasarım ilkelerinden ölçü-oran ilkesini çalışmalarında başarılı bir şekilde kullanabiliyorken, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II, 14 yaş grubu öğrenciler bu konuda çok da başarılı olamamışlardır. Bazı öğrencilerin çalışmalarında görülen oran, sadece kağıt yüzeyindeki nesnelerin büyüklüklerinin birbiriyle kıyaslanmasındaki büyüklük-küçüklük oranıdır. Tasarım ilkeleri yönünden farkındalık yaratacak şekilde değildir.

Gökaydın'ın (1998: 27)'deki bilgileri ışığında, oran, kitle, leke biçimlerin ve renk parçalarının farklı ama dengeli bir anlatım ve ilişki içerisinde yer almasıdır. Aynen tekrarlar, monoton bir anlatım ortaya çıkaracağından farklılıklara başvurmak gerekir. Bu saydığımız elementleri farklı boyutlarda kullanmak monotonluğu giderir. Farklılıklar bütüne etkileyici bir görüntü verir. Becer'in de (1997: 78)'de belirttiği gibi aynı biçimlerin oran açısından aynı niteliklerde olması sanat ürününün plastik değerini azaltır, monotonlaştırır. Alan yazısında yer alan bu bilgiler ışığında

değerlendirilen çalışmalarda zihin engelli öğrencilerin çalışmalarında bu tanımları karşılayacak nitelikte olmadığı gözlenmektedir. Araştırma sonuçta elde edilen birbirini tekrar eden oransız, ölçüsüz monoton tekdüze çalışmalardır. Alan yazısında yer alan MEGEP raporlarına göre de zeka düzeyi düşük olan bir çocuğun resmi tam anlamıyla öngörü ve planlama eksikliği sergilemektedir. İnsan figürleri şematiktir. Vücut oranları gerçek dışıdır. Çocuk resimlerinde, obje nitelik ve nicelikleri korunarak basite indirgenir, dış karakterler zenginleştirilir. Simetriye sık rastlanır objelerin büyüklüklerinde orantı değişiklik gösterir (Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2001:250). MEGEP raporlarından elde edilen bu bilgiler, zihin engelli öğrencilerin çalışmalarının genel eğitimdeki öğrenciler kadar başarı sağlayamamalarının sebebini açıklayarak, elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Araştırmacının gözlemleri doğrultusunda zihin engeli öğrenciler, kağıda aktarmaya çalıştıkları konularda, ayrıntıya girmeden, genel hatları ile oluşturulmuş imgeler kullanmaktadırlar. Resimlerinde yer alan her bir imge kaba, basit ve genel çizimlerdir. Gerçek ölçüleri ile alakası yoktur. Ayrıntıdan yoksundur ve yüzeyde birbirini tamamlamayan, birbirinden kopuk, ölçü ve orandan yoksun olarak yerini almaktadır. Zihin engelli öğrencilerin çalışmayı bir bütün içerisinde genel olarak düşünememeleri, dikkat eksiklikleri, çabuk sıkılmaları, kazandıkları bilgileri transfer edememeleri onları bu çalışmada tasarım ilkeleri yönünden becerilerini zayıf kılmıştır.

V.2.3. Hareket Oluşturabilme

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç; genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubundaki (8. sınıf) öğrencilerin tamamının yapmış oldukları çalışmalarda hareket ilkesini başarılı bir şekilde uygulayabildikleri, buna rağmen Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II öğrencilerinin çalışmalarında hareket ilkesini sadece birbirini tekrar eden nesnelere olarak kullandıkları, fakat kendi aralarında herhangi bir uyum oluşturamadıkları gözlenmiştir. Zihin engelli öğrencilerin çalışmalarının geneline bakıldığında çalışmalarda en çok karşımıza çıkan 'tekrar'dır. Çünkü en güzel yapabildikleri obje ya da nesneyi resmin tamamında

sürekli yineleyerek kompozisyon oluşturmuşlardır. Çalışmalarında basit kaba formlar şeklinde de olsa, birbirleri ile uyum oluşturmaya da hareketten az da olsa söz edilebilir. Ancak Temel'in de (2012: 35), belirttiği gibi hareket, resim düzlemi üzerindeki unsurların konumlarından, pozlarından kaynaklanan statik dengenin sanatçı tarafından bilinçli bir şekilde değişkenlik sağlaması, değiştirilmesi olayıdır. Yani bir yapıdaki çizgi ve yüzeylerdeki yön değişikliği, renklerdeki kontrastlık resme hareketlilik kazandırır. Şiddetinde yoğunluklar değişkenlik gösterebilir. Örneğin zıt renkler, kırık eğik ve elips çizgiler hareketi oluşturur. Dik ve yatay çizgiler ise durgunluğu (statik) oluşturur. Gökaydın'ın (2002: 88), yılında verdiği bilgiye göre hareket, yön karşıtları temeline dayanır. Resim ve diğer iki boyutlu yapılarda hareket, biçimlerle, biçimlerin yapı ve düzenlemeleri ile renklerle ve çizgilerle elde edilir. Biçim renk ve çizgilerin yönlendirilmesi görsel olarak gözü belli istikamete çeker. Tek yönlü bir istikamete sahip yapıt dengesizdir. Belirli bir dengenin kurulabilmesi için çok yönlü harekete ihtiyaç vardır. Bu bilgiler zihin engelli öğrencilerin çalışmalarındaki "hareket" ilkesindeki becerilerinin neden zayıf olduğunu açıklamaktadır.

Araştırmacının gözlemleri ve deneyimleri doğrultusunda ve performans değerlendirme formlarından elde edilen sonuçlar göstermiştir ki, zihin engelli öğrencilerin çalışmalarında az da olsa hareket ilkesi görülmektedir. Fakat görülen bu hareket sadece aynı şeklin bilinçsiz bir tekrardan kaynaklanan hareketliliktedir. Tek yönlü bir istikamete sahip yapılarda dengeden bahsedilemez, dengenin kurulabilmesi için çok yönlü harekete ihtiyaç vardır. Resim düzlemi üzerindeki unsurların konumlarından, pozlarından kaynaklanan statik dengenin sanatçı tarafından bilinçli bir şekilde değişkenlik sağlaması, değiştirilmesi gereklidir ki hareket sağlanabilsin. Sanatsal olarak başarıya ulaşmış olması için düzensiz birbirini tekrar eden monotonlaşan dengesiz çizgiler değil, birbirini tamamlayan, bütünlük ve denge oluşturabilen bir hareket olması gereklidir. Zihin engelli öğrencilerin, genelleme özelliklerinin olmaması, soyut düşünememeleri, öngörü ve planlama eksiklikleri bu öğrencileri diğer konularda olduğu gibi bu konuda da becerilerinin genel eğitimdeki öğrencilere göre zayıf olduğunu göstermiştir.

V.2.4. Işık-Gölge Oluşturabilme

Araştırmada elde edilen başka bir sonuç; genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu öğrenciler tasarım ilkelerinden ışık-gölge ilkesini çalışmalarında başarılı bir şekilde uygulayabilmektedirler. Birkaç başarısız çalışma dışında oldukça güzel, yaratıcı çalışmalar ortaya çıkmıştır. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II, 14 yaş grubu öğrencilerin çalışmaları değerlendirildiğinde beceri düzeylerinin zayıf olduğu gözlenmiştir. Nokta çalışmaları gibi bazı çalışmalarda tesadüfi olarak ve örnek resimlerde gördükleri için benzerini yapma kaygısı ile ışık-gölge görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin tamamının en fazla başarısız oldukları uygulama çalışmalarından bir tanesi ışık-gölge çalışmaları olmuştur. Bu konuyla ilgili alan yazısında Becer'in 1997 de verdiği bilgilere göre, nesnenin kendi içinde veya başka nesnelere renk, biçim, leke anlamında ya da boyutlar arasında dengeli bir bütünlük oluşturulmasına yönelik estetik ilişkilerdir. Çocuğun anlama, yetenek ve yaratış gücünün bir ifadesi olarak ortaya çıkan bir resim etkinliği aynı zamanda zihin gelişiminin bir göstergesi olarak dikkat çeker (Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2001: 250). Milli Eğitim Geliştirme Projesi Raporları'na göre, zihin engelli öğrenciler kıyaslama ve soyutlama yetenekleri bakımından normallere kıyasla yetersizdirler. Soyut ve tanımsal kavramları zor öğrenirler (MEGEP, 1987: 240). Bu bilgiler de elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında ve araştırmacının gözlemleri doğrultusunda, öğrencilerin ışık-gölge çalışmalarında becerilerinin genel eğitimdeki akranları kadar başarılı olması için öncelikle zihin gelişimlerini tamamlamaları gerekmektedir. Öğrencilerin diğer çalışmalarda da olduğu gibi öncelikle denge kurmayı, bütünsel olarak algılayabilmeleri, resimde her bir nesne ya da objeyi birbirinin tamamlayıcısı olarak düşünebilmeleri gerekmektedir. Soyut olguları kavrayabilecek zihin gelişimine ulaştıklarında beceri düzeyleri de en üst seviyeye ulaşmış olacaktır.

V.2.5. Uygunluk Oluşturabilme

Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri, kompozisyonu oluşturan değerlerin ortak ya da yakın özelliklerde düzenlenmesiyle oluşan uygunluk ilkesi ile

ilgili araştırmada elde ettiğimiz bulgulardır. Elde edilen veriler göstermiştir ki, genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu öğrencilerin tamamı uygunluk ilkesini çalışmalarında başarılı bir şekilde kullanabiliyorken, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II, 14 yaş grubu öğrenciler bu konudaki beceri düzeyleri zayıftır. İki ya da üç boyutlu cisim arasında ortak veya yaklaşık tarafların bulunması olarak tanımlanabilen uygunluk, mutlak bir benzerlikle değil rahat hissedilebilir bir yakınlıkla sağlanır. Nesnelerin fiziksel yapısında olabileceği gibi, onların karakterinde uyandırdıkları anlamlarda ve hizmet beraberliklerinde de olabilir (Güngör, 1983). Zeka düzeyi düşük olan bir çocuğun resmi tam anlamıyla öngörü ve planlama eksikliği sergilemektedir (Özel Eğitim Ve Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2001: 250). Aynı zamanda alan yazısında belirtilen Milli Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığı'nın (1987: 230) yayınladığı Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklar İçin Eğitim Programı'nda yer alan, zihin gelişimleriyle ilgili genelleme yapamazlar, soyut şeyleri güç kavrarlar, tepki ve algıları basittir gibi ilkeler bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmacının gözlemleri, elde edilen bilgiler ve değerlendirmeler doğrultusunda, genel eğitimdeki öğrencilerin gelişim düzeyinin gerektirdiği zeka ve psiko-motor gelişim düzeyine ulaştıkları için araştırmada başarılı oluşlardır. Fakat zihin engelli 14 yaş grubu öğrenciler, kendi akranları olan normal 14 yaş grubunun sadece yarı yaşı kadar gelişim düzeyine ulaşabildikleri için, yani ilkokul 1-2. sınıf seviyesinde kaldıkları için, resimlerinde akranlarının ulaştığı beceri düzeyine ulaşamamışlardır. Zihin engelli öğrenciler diğer konularda da sıkça söz edildiği gibi, özellikle bütünsel bir algı düzeyine sahip olmamaları, planlama öngörü yapamamaları ve soyut kavramları algılayamamaları ya da çok geç ve zor algılamaları gibi sebeplerden dolayı beceri düzeyleri zayıftır.

V.2.6. Aralık Oluşturabilme

Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri, genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu (8. sınıf) öğrenciler, aralık ilkesini çalışmalarında başarılı bir şekilde kullanarak tasarım oluşturabilmektedirler. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II'de öğrenim gören 14 yaş grubu zihin engelli öğrenciler

ise araştırmada aralık ilkesini kullanabilmektedirler fakat, oluşturdukları bu dzenlemeler sadece rastgele dağınık kompozisyonlar halindedir. İlginçlik sadece çizgi, Şekil, alan değer ve renk çeşitliliği ile değer, aynı zamanda bu elemanlar arasındaki farklılıkların çeşitlerine gĐre yaratılır. Eşit aralıkların değeriklik yokluğundan monotonluk ve alakasızlıklar yarattığı gibi, çeşitli olmayan aralıklar eşitlik içinde ilginçlik yaratır. Bununla beraber eğer bir maksimum bir ilginçlik yaratılmak isteniyorsa Şekiller, Đluler, değerler ve renkler maksimum çeşitte veya aralıklarda planlanmalıdır (Graves, 1951). Aralık tekrarlar arasındaki mesafedir ve birbirine yakın aralıklar çeşitliliği azaltır ve monotonluk doğurur (Atalayer, 1994:207). Aralıkla ilgili alan yazısında verilen bu bilgiler, zihinsel engelli Đđrencilerin çalışmalarında kullandıkları aralığın neden sanatsal değer taşımadığı sorusuna cevap vermektedir.

Araştırmacının gĐzlem ve deneyimleri sonucu, resimde sadece aralık bırakmış olmak, çalışmanın tasarım ilkesi yĐnĐnden amacına ulaştığını gĐstermez. Bu aralıklar arasındaki dzenli mesafeler, ĐlĐ ve oran olmadan değeriklik yokluğunda resme sadece monotonluk ve alakasızlıklar katar. Resmi sıradanlıktan kurtaramaz. Zihin engelli Đđrencilerin çalışmalarında da gĐzlenen budur. Araştırmada elde edilen sonuç, sadece resimlerin arasında rastgele bırakılmış dzensiz, ĐlĐsĐz, oransız boşluklardır ve resme bir anlam kazandırmamaktadır. Sonuç itibari ile bu araştırmada zihin engelli Đđrenciler tasarım ilkesi oluşturmadaki becerileri zayıftır ve genel eğitimdeki akranları kadar başarılı değerildirler.

V.2.7. Zıtlık Oluşturabilme

Araştırmada elde edilen başka bir sonuç, genel eğitim okullarında Đđrenim gĐren 14 yaş grubu Đđrenciler tasarım ilkelerinden zıtlık ilkesini çalışmalarında uygulamakta başarılı olurken, Đzel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II, 14 yaş grubu Đđrenciler yapmış oldukları çalışmaların tamamında genel eğitimdeki 14 yaş grubu Đđrencilere gĐre başarısız olmuşlardır. Zihin engelli Đđrencilerin en başarısız olduğu tasarım ilkesidir. Zıtlık sanatsal dzenleme elemanları olan renk, leke, çizgi ve diğerlerinin kullanılarak farklılık oluşturmasıdır. Farklılıklar da her zaman insan dikkatini çekmiştir. Resimde kullanılan kĐĐk bir hareket, yararlanılan

küçük bir zıtlık bile resmi monotonluktan kurtarır (Ayaydın, 2009: 120). Cisimler arasında herhangi bakımdan ortak ya da yakın nitelikler bulunmazsa, bunlar arasında ilgi kurmak zorlaşır. Her biri diğerine yabancılaşır ve ilgisiz kalır. Böylece nesnelere arasında benzerlik ya da birlik kurulamazsa uyumsuzluk ve kargaşa oluşur. Zıtlık bir taraftan dağınıklık ve uyumsuzluk meydana getirirken bir taraftan da ilgiyi toplayıcı ve etkili olur (Yolcu, 2004: 39). Milli Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığı'nın (1987: 230) yayınladığı, Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklar İçin İlkokul Programı'nda yer verildiği gibi, zihinsel engelli öğrencilerin, geç ve güç öğrenmeleri, tepki ve algılarının basit olması, dikkat sürelerinin kısa ve dağınık olması, genelleme yapamamaları, soyut şeyleri güç kavramaları kazandığı bilgileri transfer edemiyor olmaları gibi sebepler öğrencilerin bu konudaki becerilerinin zayıf olmasının sebebini açıklamaktadır.

Araştırmacının gözlemleri, deneyimleri ve elde edilen bulgular doğrultusunda genel eğitimdeki öğrenciler bu konuda başarıya ulaşmış olmaları, zıtlık kavramı ile ilgili bilgiye sahip olmalarından değil, kompozisyonu düzenlerken, oran-orantı, denge, birlik ve bütünlük algısına sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Oluşturdukları her bir parçayı bütünsel bir olgu içerisinde düşünebilmektedirler. Oysaki zihin engelli öğrenciler genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrencilerin zeka seviyesinde olmadıkları için, soyut kavrama, denge, birlik, bütünlük, oran-orantı gibi kavramların hiçbirinde bilgi sahibi olmamaları, bunu zihin olarak tasarlayacak gelişimde olmamaları ve görsel olarak da bunu fark edememeleri onları zıtlık gibi denge, birlik egemenlik ve diğer ilkelerdeki becerilerinin de zayıf olmasına sebep olmuştur.

V.2.8. Egemenlik Oluşturabilme

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç göstermiştir ki, genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu öğrenciler uygulama çalışmalarında kompozisyon oluştururken, ritim ve hareketlerin sanatçının kendi duygularına uydurularak ortaya çıkan kompozisyon bütünlüğü olarak tanımlayabildiğimiz "Egemenlik" ilkesini uygulamakta gayet başarılı olurken, zihin engelli öğrenciler bu konuda genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrencilere göre daha başarısız kılınmıştır. Beş

farklı sanat elemanını (nokta, çizgi, renk, leke, doku) değerlendirmeye yönelik yapılan yedi farklı çalışma göstermiştir ki; sadece renk çalışmasındaki serbest kompozisyon düzenlemeleri dışında hiçbir öğrenci egemenlik ilkesini çalışmalarında kullanırken amacına uygun şekilde verememiştir. Serbest renkli kompozisyonlarda ise aynı resmi sık yapmaktan kaynaklanan el alışkanlığı, ezberleme şeklindedir. Genel eğitimdeki öğrencilerle zihinsel engelli öğrenciler arasındaki zihin engeli bakımından farklılıklarda da yer alan 'genelleme yapamazlar' ilkesi (Milli Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığı, 1987: 230) bu araştırmada elde edilen sonucu desteklemektedir.

Araştırmacının gözlemleri deneyimleri ve elde edilen bulgular, zihin engelli öğrencilerin zeka seviyesinin, 14 yaş grubunun sadece yarı yaşı kadar bir zeka gelişimine sahip olması, planlama, öngörme, soyut kavramları algılama, bütünsel olarak düşünebilme denge, birlik oluşturabilme gibi bir çok açıdan yetersiz olmaları bu araştırmada zihin engelli öğrencilerin tasarım becerilerinin zayıf olmasını destekleyen verilerdir.

V.2.9. Denge Oluşturabilme

Araştırmada elde edilen başka bir sonuç, genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu öğrenciler tasarım ilkelerinden denge'yi çalışmalarında başarılı bir şekilde uygulayabilirken, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II, 14 yaş grubu öğrenciler yapmış oldukları çalışmalarda genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrencilere göre daha başarısız olmuşlardır. Az sayıda da olsa bazı öğrenci çalışmasında dengeden bahsedilebilmektedir. Denge, bir sanat yapıtını oluşturan öğelerin bütün içerisinde kompozisyon düzenini bozmayacak şekilde dağılıştır (Sezen ve Tanyeli 1992, Aktaran Artut 2004: 132). Südor'un (2006: 13) belirttiği gibi, resim yapan kişi kullanacağı kağıdın, tuvalin, duvarın tüm alanından sorumludur. Kullanılan yüzeyin tümü bir terazi gibi düşünülmelidir. Terazinin kefeleri dengeli bir şekilde doldurulursa denge sağlanabilir. Bunun sağlanamadığı yerde de dengeden bahsetmek mümkün değildir. Resmi oluşturan parçaların arasında renk, yön, biçim, oran, çizgiler arasında bir bütünlük olması gerekir. Denge sadece renklerle değil çizgilerle, biçimle de verilebilir. Denge zıtlıkların olduğu yerde

vardır. Dengenin olmadığı yerde bir dengesizlik olduğu söylenebilir (Ayaydın, 2009: 118). Sonuç olarak resimde zıtlık yoksa eğer denge de yoktur. Alan yazısında da verilmiş olan bu bilgiler araştırma sonuçlarında zihinsel engelli öğrencilerin çalışmalarında tasarım becerilerinin neden zayıf olduğunu açıklamaktadır.

Araştırmacının gözlemleri ve deneyimleri, araştırmada zihin engelli öğrencilerin denge konusunda beceri düzeylerinin zayıf olduğunu doğrulamaktadır. Zihin engelli öğrenciler verilen konuyla ilgili değerleri, kağıt üzerine çizmeye çalışırken, bunların birbirleriyle bir uyum içerisinde olabildiğini, denge kurulabildiği, bir oran olması gerektiği gibi kaygıları yoktur. Sadece seri halde birbirini tekrar eden basit birkaç formdan oluşmuş şekillerden ibaret çalışmalar meydana getirmektedirler. Zihin engelli öğrencilerin çalışmalarında yaşadıkları tek kaygı biran önce çalışmayı tamamlamak, sayfayı doldurmak ve boyayabilmektir. Hatta bazı çalışmalarda boyamak bile istememişlerdir. Hevesle başladıkları boya işinden sıkılarak çabucak kurtulmak için rastgele boyamışlar, ya da boyamayı yarıda bırakmışlardır. Sonuç olarak da diğer tasarım ilkelerinde olduğu gibi denge oluşturabilme konusunda da genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrencilere oranla daha başarısız olmuşlardır.

V.2.10. Birlik Oluşturabilme

Araştırmada elde edilen son sonuç da, genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu öğrenciler tasarım ilkelerinden birlik ilkesini çalışmalarında uygulamakta başarılı olurken, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II, 14 yaş grubu öğrenciler yapmış oldukları çalışmaların hiçbirisinde birlik ilkesini genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrenciler kadar başarılı uygulayamamışlardır. Birkaç öğrenci çalışmasında kaba formlarla oluşturulmaya çalışılan kompozisyonlar görülmektedir. Çağlarca (1993: 78), birlik kavramını şu şekilde açıklamıştır; kompozisyonda herhangi bir şekil hakimiyetinin yaratılmasıdır. Resim şekildir. Birlik hakim şekil ile yaratılır Kompozisyonda iyi bir etki sonucun birinci şartıdır. Tasarım ilkelerinin sanatsal anlatımda kullanımı ile sanat eseri oluşur (Ayaydın, 2009: 117). Bu bilgiler de, zihin engelli öğrencilerin araştırmada elde edilen çalışmalarının tasarım ilkeleri yönünden becerilerinin neden genel eğitim öğrencileri kadar başarılı olmadığını açıklamaktadır. Milli Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığı'nın

(1987: 230) yayınladığı, Eğitilebilir Zihin Engelli Çocuklar İçin İlkokul Programı'nda yer verildiği gibi ve diğer bütün sanat ilkelerinde de olduğu gibi, zihin engelli öğrencilerin, geç ve güç öğrenmeleri, tepki ve algılarının basit olması, dikkat sürelerinin kısa ve dağınık olması, genelleme yapamamaları, soyut şeyleri güç kavramaları kazandığı bilgileri transfer edemiyor olmaları gibi zihin yetersizlikleri bu öğrencilerin çalışmalarında genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrenciler kadar başarılı olamamalarını açıklamamaktadır.

Araştırmacının gözlemleri deneyimleri, elde edilen bilgiler, zihin engelli öğrenciler için çalışmaların tamamlanması, bitirilmesi demek, verilen resim kağıtlarının yüzeyini doldurabilmek demektir. Bu çalışmalarda resimlerin birbiriyle anlamlı bir bütünlük oluşturması gibi bir kaygıları yoktur. Denge, birlik uygunluk ve diğer tasarım ilkelerini oluşturabilme gibi de bir kaygıları yoktur. Bütünsel olarak kavrama ve soyut olarak algılayabilme gibi yetilerinin de olmaması zihin engelli öğrencileri tasarım ilkelerini kullanırken yaşlıları olan genel eğitim 14 yaş grubu öğrenciler kadar başarıya götürmemiştir. Planlama ve öngörü yeteneklerinin olmaması, yaşlılarının yarı yaşı kadar bir zeka düzeyine sahip olmaları ve yukarıda bahsedilen diğer bütün sebepler bu öğrencilerin bu araştırmada genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrencilere göre daha başarısız sonuçlar elde edilmesini desteklemektedir.

BÖLÜM VI. SONUÇ VE ÖNERİLER

VI.1. Sonuç

Araştırmada genel eğitim ve Özel Eğitim Uygulama Merkezi Kademe II'de öğrenim gören 14 yaş grubu öğrenci çalışmaları, tasarım ilkeleri açısından ayrı ayrı değerlendirildiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Bu araştırmadan çıkan sonuçlardan biri, genel eğitim okullarında öğrenim gören 8. sınıf (14 yaş grubu) öğrencilerinin MEB'in hazırlamış olduğu görsel sanatlar öğretim programı dahilinde kendilerinden beklenen öğretimsel kazanımların tamamını yerine getiriyor olmalarıdır. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II'de öğrenim gören 14 yaş grubu zihin engelli öğrencilerin MEB'in hazırlamış olduğu görsel sanatlar öğretim programı doğrultusunda hedeflenen öğretimsel amaçları (davranışları) tasarım becerilerine dönük bir kaç bildirim dışında (noktaları ve çizgileri üst üste kullanarak doku oluşturabilmesi gibi) tamamına yakınına başarılı bir şekilde yerine getirebiliyor olmalarıdır.

Araştırmada elde edilen başka bir sonuç, genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu (8. sınıf) öğrencilerin tamamının, eldeki verileri kullanarak tasarım ilkeleri açısından oldukça başarılı kompozisyonlar oluşturabiliyorken, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II, 14 yaş grubu öğrencilerin oluşturdukları kompozisyonlarda tasarım ilkeleri ile ilgili becerilerinin zayıf olduğu ve bu sebeple de genel eğitimdeki yaşlıları kadar başarılı olamamalarıdır. Fakat kendi yaş seviyeleri ve zihin engel durumlarına göre de oldukça başarılı çalışmalar ortaya çıkarmışlardır.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri, genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu öğrencilerin (8. sınıf) yön ilkesini çalışmalarında başarılı bir şekilde uygulayabiliyorken, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe-II, 14 yaş grubu öğrencilerin, çalışmalarında yön oluştururken tasarım ilke becerilerinin zayıf olmasından dolayı genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrenciler kadar başarılı olamamalarıdır. Bilinçli olarak bir yön oluşturma kaygısı olmayan genel eğitimdeki öğrencilerin algısal, görsel ve zihinsel gelişimleri bu öğrencileri tasarım

ilkeleri becerisi açıdan oldukça başarılı kılmış olmasıdır. Zihin engelli öğrencilerde ise sadece kağıda yön verebilme (aşağı-yukarı) gibi basit bir düzeyde kalarak onları kendi yaş ve engel grubu içerisinde başarılı yaparken, genel eğitimdeki yaşlıları olan 14 yaş grubuna göre tasarım ilke becerisi yönünden daha başarısız yapmış olmasıdır.

Bu araştırmada, ölçü-oran oluşturma konusunda elde edilen verilerden çıkan sonuç, genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu öğrencilerin temel tasarım ilkelerinden ölçü ve oranı çalışmalarında başarılı bir şekilde kullanabiliyorken, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II, 14 yaş grubu öğrencilerin çalışmalarında gerçek ölçülerle alakası olmayan, dengesiz bir anlatımdan kaynaklı olarak bu çalışmalarda tasarım ilkeleri yönünden becerilerinin zayıf olmasıdır ve genel eğitimdeki 14 yaş grubuna göre daha başarısız olmalarıdır.

Bu araştırmada hareket oluşturabilme ilkesi ile elde edilen bulgulardan çıkan sonuç şudur: Genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubundaki (8. sınıf) öğrencilerin tamamının yapmış oldukları çalışmalarda hareket ilkesini başarılı bir şekilde uygulayabiliyorken, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II 14 yaş grubu öğrencilerin çalışmalarında hareket ilkesini genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrenciler kadar başarılı bir şekilde uygulayamamış olmalarıdır. Zihin engellilerin uygulama çalışmalarındaki hareketin, sadece birbirini tekrar eden, basit nesnelere ibaret olduğu, kendi aralarında herhangi bir uyum oluşturmadıkları için temel tasarım becerilerinin zayıf olmasından dolayı başarısız olmalarıdır.

Araştırmada elde edilen başka bir sonuç; genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu öğrenciler tasarım ilkelerinden ışık ve gölgeyi birkaç başarısız çalışma dışında başarılı bir şekilde uygulayabiliyorken, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II, 14 yaş grubu öğrencilerin çalışmalarında tasarım ilkeleri açısından başarı sağlanamamış olmasıdır. Zihin engelli bir öğrencinin 'nokta' konusunda oluşturmaya çalıştığı ışık-gölge etkisi, sadece bakarak aynı çalışmaya benzetme kaygısıyla yapıldığı için araştırmada zihin engellilerin tamamında genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrencilere kıyasla tasarım ilke becerilerinin zayıf olmasından kaynaklı bir başarısızlığın görülmüş olmasıdır.

Bu araştırmada elde edilen verilerden ortaya çıkan başka bir sonuç gstermiştir ki; genel eğitim okullarında renim gren 14 yaş grubu rencilerin tamamı uygunluk ilkesini çalışmalarında tasarım ilke becerileri ynnden başarılı bir Şekilde kullanabiliyorken, zel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II, 14 yaş grubu rencilerin çalışmalarında kompozisyonu oluşturan değerleri ortak ya da yakın zelliklerde kullanamamalarından kaynaklanan ve genel eğitimdeki 14 yaş grubu yaşıtlarına oranla bir başarısızlığın sz konusu olmasıdır.

Araştırmada aralık ilkesiyle ilgili elde edilen sonuç; genel eğitim okullarında renim gren 14 yaş grubu (8. sınıf) rencilerin çalışmalarında tasarım ilkeleri açısından başarılı bir Şekilde kullanabiliyorken, zel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II'de renim gren 14 yaş grubu zihin engelli rencilerin çalışmalarında rastgele, dağınık kompozisyonlarla oluşturulmuş, birbirini tekrar eden monoton çizgilerin bir araya geldiği, tasarım becerisi açısından genel eğitimdeki 14 yaş grubu rencilere kıyasla başarısız olmalarıdır.

Araştırmada elde edilen başka bir sonuç, genel eğitim okullarında renim gren 14 yaş grubu renciler tasarım ilkelerinden zıtlık ilkesini tasarım ilke becerisi açısından çalışmalarında başarılı bir Şekilde uygulayabiliyorken, zel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II, 14 yaş grubu rencilerin yapmış oldukları çalışmaların tamamında zıtlık ilkesini oluşturabilmekte genel eğitimdeki 14 yaş grubuna gre başarısız olmalarıdır. Zihin engelli rencilerin, tasarım ilkeleri olan renk, leke, çizgi ve diğerlerini farklılık yaratacak Şekilde kullanamadıkları için, araştırmada en az başarı sağlanan çalışma olmasıdır.

Araştırmada elde edilen verilerden ortaya çıkan başka bir sonuç; genel eğitim okullarında renim gren 14 yaş grubu rencilerin tamamı egemenlik ilkesini çalışmalarında tasarım ilke becerisi açısından başarılı bir Şekilde kullanabiliyorken, zel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II, 14 yaş grubu rencilerin çalışmalarında herhangi bir başarıdan sz edilemiyor olmasıdır. Genelleme yapamayan zihin engelli renciler, planlama, ngrme, soyut kavramları algılama gibi yetersizlikleri egemenlik konusunda da onları genel eğitimdeki yaşıtları olan 14 yaş grubuna oranla daha başarısız yapmış olmasıdır.

Araştırmada denge ilkesiyle ilgili elde edilen sonuç; genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu (8. sınıf) öğrencilerin, çalışmalarında tasarım ilke becerileri açısından başarılı bir şekilde kullanabiliyorken, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II'de öğrenim gören 14 yaş grubu zihin engelli öğrencilerin çalışmalarında denge ile ilgili bir başarıya ulaşamamış olmasıdır. Sanat yapıtını oluşturan öğeleri bütün içerisinde kompozisyon düzenini bozmayacak şekilde kullanamamaları zihin engelli öğrencileri yaşlıları olan genel eğitim 14 yaş grubu öğrencilere oranla başarısız kılmış olmasıdır.

Araştırmada son olarak elde edilen sonuç da şudur; genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu öğrenciler tasarım ilkelerinden birlik kavramını çalışmalarında tasarım ilkeleri becerisi açısından başarılı bir şekilde uygulayabiliyorken, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II, 14 yaş grubu öğrencilerin çalışmalarında herhangi bir şekil hakimiyeti yaratamamalarından dolayı yaşlıları olan genel eğitim 14 yaş grubuna oranla başarısız kılmış olmasıdır.

VI.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

1) Özel eğitim okullarında özel eğitim alanında yeterli bilgiye sahip görsel sanatlar öğretmeni istihdamına daha fazla dikkat edilebilir.

2) Ülkemizde Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan sanat eğitimcilerine Özel Eğitim Yöntemleri'nin etkili ve açıklayıcı olarak sunulduğu hizmet içi eğitim kursları düzenlenerek, zihin engelli öğrencilere daha fazla fayda sağlama konusunda bilgilendirilebilir.

3) Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere, düzenlenen büyük çaplı sanat etkinlikleri ile (büyük çaplı resim sergileri organize edilmesi gibi) öğrenciler resme karşı teşvik edilebilir.

4) Özel Eğitim Kurumlarında öğrencilerin daha rahat hareket ederek çalışma yapabileceği büyük sanat atölyeleri kurulmasıyla ilgili çalışmalar yapılabilir.

5) Resim çalışmalarında gerekli ortam sağlanarak daha büyük ebatlar kullanılıp daha rahat ve daha geniş alanlı çalışmalar yaptırılabilir.

6) Sanat atölyeleri içerisinde heykel bölümleri oluşturularak, iki boyutlu olarak kavrama gücünü çeken zihin engelli öğrencilere çizgi, nokta... gibi kavramları öğretmeye yönelik üç boyutlu çalışmalar yaptırılabilir.

7) Üniversitelerin Özel Eğitim Bölümlerindeki resim dersleri bu araştırma ışığında revize edilebilir."Çizgi, nokta, renk, biçim, leke ve doku" gibi kavramları farklı ve yaratıcı yöntemlerle kavratmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğrenme gücüne sahip öğrencilere yönelik resim eğitim yöntemlerinin ve onların resim becerileri ve sınırlılıkları kapsamında hazırlanmış eğitim programları resim dersi programlarında işlenebilir.

8) MEB tarafından uygulanmakta olan görsel sanatlar öğretim programları, yeterli esnekliğe imkan veren ve bu alanda uzman akademisyenlerle birlikte, MEB'de görevli görsel sanatlar öğretmenleri tarafından ortak bir şekilde tasarlanmalıdır.

9) Bilgisayar oyunlarını çok seven zihin engelli öğrencilere, sanatsal boyama ya da yaratıcılıkla ilgili teşvik edici, öğretici çalışmalar bilgisayarda oyunlaştırılarak yaptırılabilir.

10) Zihin engelli öğrencilerin katılımıyla ve yerel idarelerin desteği ile büyük çaplı çalıştaylar organize edilerek, zihin engelli öğrencilerin topluma açık alanlarda resim yapmaları sağlanabilir ve bu eserler sergilenerek, satışa sunulurken bu öğrenciler teşvik edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, A. G. (2009). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alakuş, A. O. ve Mercin, L. (2009). Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alptekin, S. (2010). Akranların Sosyal Becerilere Model Olduğu Doğrudan Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması, Sürdürmesi, Genellemesi ve Sosyal Kabulüne Etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Artut, K. (2004). Sanat Eğitimi Kuramları Ve Yöntemleri (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avcıoğlu, Cavkaytar, Tekinarslan, Diken, Gürsel, Özmen, Kargın, Maviş, Özdemir, Özen, Sarı, Uysal (2008). (Editör: Diken, İbrahim H.). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi: 3-21
- Aytuna, H. A. (1949). Özel Öğretim Metodu (1. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ayaydın, A. (2009). Çoklu Zeka Tabanlı Görsel Sanatlar Eğitimi (1. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ayaydın, A. (2009). Sanat Eğitimi Ve Görsel Sanatlar Öğretimi (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Barutçu, R. T. (2012). Eğitim Uygulama Okulunda Eğitim Gören 8. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersinde Resim Yapmada Görsel Algılama Becerilerinin Değerlendirilmesi (Şekil Sabitliği ve Göz-Motor Koordinasyonu Açısından). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Batu, E. S. (2011). 0-6 Yaş Arası Down Sendromlu Çocuklar ve Gelişimleri. (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Baykoç, N. (2010). Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bender, W. N. (2002). Differentiating Instruction For Students With Learning Disabilities: Best Teaching Practices For General And Special Educators. Thousand Oaks, CA: Corvin Press.
- Bender, W. N. (2012). Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler Ve Eğitimleri. (Çeviri Editörü: Sarı H.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (2008). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocuklar Ve Özel Eğitim (Ed: İbrahim H. Diken). Ankara: Pegem Akademi.
- Çağlar, D. (1979). Geri Zekalı Çocuklar ve Eğitimi (2.Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çakır, S. (2006). Zihin Engelli Öğrencilere Doğrudan Öğretim Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretiminin Etkililiğinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tez Çalışması. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy Y. (1981). Özel Eğitime Giriş Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ersoy, Ö., Avcı, N. (2000). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri: Özel Eğitim, İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Çağlarca, S. (1993). Renk ve Armoni Kuralları (4. Baskı) İstanbul: İnkilap Kitapevi Yayın.
- Darıca, N. (1992). Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümü Özel Eğitim Anabilim Dalı: I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara: Yapa Yayınları.
- Dönmez, N. B. (2011). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim (1. Baskı). Ankara: Ertem Matbaa.

- Erdem, M. (1968). Resim Eğitimi (Lise, Öğretmen Okulu ve Kız Enstitüleri Öğrencileri İçin) İstanbul: Bahar Matbaası.
- Eripek, S. (1993). Zihinsel Engelli Çocuklar (2. Dizi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları – Basımevi No:31
- Eripek, S. (2011). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar. (Editör: Ataman, A.). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri, Özel Eğitim. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Federal Register, (1977). Washington, DC: Government Printing Office
- Friend, M. (2011). Special Education (3. Edition), U.S.A: Pearson Education Inc.
- Gençaydın, Z. (1990). Sanat Eğitiminin Düşünsel Temelleri. Ortaöğretim Kurumlarında Resim Öğretimi ve Sorunları. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Gökaydın, N. (1998). Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı (1. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gökaydın, N. (2002). Temel Sanat Eğitimi (1. Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Graham, S. ve Harris, K. R. (2004). Writing Instruction Bernice Wong (Editör). Learning About Learning Disabilities. California: Elsevier Academic Press, 281-313.
- Gürer, L. (1992). Görsel Sanat Eğitimi Ve Mekan-Form İstanbul: İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi.
- Gürsel, O. (1993). Zihinsel Engelli Çocukların Doğal Sayıları, Gerçek Nesnelere Kullanarak Eşleme, Resimleri İşaret Ederek Gösterme, Rakamları Gösterildiğinde Söyleme Becerilerinin Gerçekleştirilmesinde, Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Basamaklandırılmış Yöntemle

Sunulmasının Etkililiği, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın No: 73 Doktora Tezi.

Güzel, R. (1998). Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerisini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Harris, T. P. (1991). The Development Teaching Strategies for the Multiple-Handicapped Music Classroom. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kentucky: University of Louisville, School of Music, Louisville.

Harwell, J. M. ve Jackson, R. W (2008). The Complete Learning Disabilities Handbook (Third Edition), San Francisco: Jossey-Bass Inc.

İftar, G. K., Birkan, B., Uysal, A. (2005). Zihin Özürlü Çocuklara Kavram Öğretimi. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

İlik, Ş. Ş. (2009). Hafif Düzeyde Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerde Doğrudan Öğretim Yönteminin Fen Ve Teknoloji Dersine İlişkin Kavramların Öğretiminde Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kandinski, V. (1993). Sanatta Zihinsellik Üstüne (2. Baskı). (Çeviren: Tevfik Turan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Teknikleri (26. Baskı) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Karatepe, H. (1988). Zeka Özürlü Çocuklar, Zeka Özürlü Çocuklar ile Normal Çocukların Kaynaştırılması. Ankara: Karatepe Yayınları Genel No: 4 Özel No: 3.

- Karayağmurlar, B., Özen, D. ve Şahin, N. (2002). Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Okul Öncesi Resim Öğretimi (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 1419.
- Kaya, E. (2009). Özel Eğitim Sınıflarında Devam Eden Zihinsel Engelli Öğrencilerin Sanatsal Gelişim Düzeylerinde Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi.
- Kehnemuyi, Z. (2002) Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi (3. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kılıçkan, H. ve Kılıçkan H. (1997). İlköğretim Ve Ortaöğretim Okulları İçin Okullarda Resim İstanbul: Fil Yayınevi.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim. (Editör: Eripek, S). Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1018 Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 561.
- Kirk, S.A. (1972). Educating Exeptional Children Boston: Houghton Mifflin Com
- Mangal, S. K. (2007). Educating Exceptional Children: An Introduction to Special Education. New Delhi: Prentice-Hall of India Private Limited
- MEB. (2012). Eğitim Uygulama Okulu Programları.
- MEB Özel Eğitim Rehberlik Ve Çalışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2001). İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı. Ankara.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2002). Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı. MEB: Ankara.
- MEB Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2011). Okullarımızda 3N Neden, Nasıl, Niçin, Kaynaştırma. (2. Baskı). Ankara: Saray Matbaa.

- MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) (2007). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Zihinsel Engelliler Ankara: MEB.
- MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) (2007). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Psikomotor Gelişim: MEB.
- MEGSB. (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı) (1987). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklar için İlkokul Programı (I. Baskı). Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1987). Eğitilebilir Geri Zekalı Çocuklar İçin İlkokul Programı (1. Baskı). Ankara: MEB
- Odabaşı, H. A. (2002). Grafikte Temel Tasarım (2. Baskı). İstanbul: Yorum Sanat Yayınları.
- Okur, A. (2003). Eğitilebilir Özel Alt Sınıflara Devam Eden Zihinsel Engelli Çocukların Resimlerinin Değerlendirilmesi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 15 Konya: Çizgi Kitapevi
- Okuturlar, M. H. (1968). Özel Eğitim (1. Baskı). İstanbul: Okuturlar Yayınları: 4 As Matbaa.
- Öner, A. K. (2014). Açık Anlatım Yönteminin Hafif Düzeyde Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerin Müzik Dersindeki Ritmik Beceri Eğitimine Etkisinin Analizi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
- Özbey, Ç. (2009) Özel Çocuklar ve Terapi Yöntemleri. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Özmen, R. G. (2012). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. İbrahim H. Diken (Editör). Ankara: Pegem Akademi Yayınları s. 332-367.
- Özokçu, O. (2007). Birlikte Eğitim Ortamlarındaki Zihin Engelli Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özsoy, Y. (1971). Özel Eğitime Giriş Ankara: Eğitim Fakültesi Ders Notları.
- Özsoy, Y., Eripek, S. ve Özyürek, M. (2002). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar, Özel Eğitime Giriş (11. Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Parramon, J. M. (1998). Işık Ve Gölge (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Pekmezci, H. (2001). Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri İçin Desen. (1. Baskı). Ankara: MEB
- San, İ. (1977). Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık: Zihinsel Süreç ve Yetiler Kişilik ve Anlatım Tipleri ile Eğitim Açısından. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları Tisa Matbaası.
- Salderay, B. (2003). Zihinsel Engelli Bireyler İçin Güzel Sanatlar Eğitimi. Milli Eğitim Bakanlığı: Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, İstanbul.
- Sarı, H. (2000). An Analysis of the Policies and Provision for Children with Special Educational Needs in England and Turkey (Yayınlanmamış Doktora Tezi) England: Oxford Brookes University.
- Sarı, H. (2005). Ağır ve Çok Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılması İçin Stratejiler (Editör: Ataman, A.). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. 237-249.
- Sarı, H. (2003). Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler. (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Sarı, H. (2002). Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Sarı, H., Üre, Ö. ve Sümbül, A. M. (2002). XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri (1. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Sucuoğlu, B. (2010). Zihin Engelliler ve Eğitimleri (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Süitor, G. (2006). Temel Sanat Eğitimi ‘Aynanın Gerçeği’ Temel Tasarım, Resim Eğitimi ve Sanatla Karşılaşma. (3. Baskı). İstanbul Yayınları.
- Tansuğ, S. (1988). Sanatın Görsel Dili (3. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tekinarslan, İ. Ç. (2010). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (Editör: İbrahim H. Diken) Ankara: Pegem Akademi Yayınları. s. 135-166.
- Topbaş, S. (1998). Öğrenme Güçlüğü Gözlenenler. Özel Eğitim (Editör: Eripek, S). Anadolu Üniversitesi Yayınları 1018 (561), s. 55-73.
- Turan, A. (2004). Zihinsel Engellilerde Resim Eğitimi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
- Turan, E. (1973). İlkokullarda Resim-iş Eğitimi ve Öğretimi. Şereflikoçhisar: Y.B. Okulu Sermaye Basımevi
- Türkdoğan, G. (1984). Sanat Eğitimi Yöntemleri (2. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Ünal K. S. (2007). Görsel Sanatlar Eğitiminin Zihin Engelli Öğrencilerin Eğitimine Katkısı (Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı.
- Ünver, E. (2002). Sanat Eğitimi (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Varol, N. (1992). Zihinsel Engelli Çocuklara Kırmızı Sarı, Büyük, Daire, Üçgen, Uzun, Bir tane, İki Tane ve Kalın Kavramlarını Kazandırmada Açık Anlatım Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Kavram Öğretim Materyalinin Etkililiği Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Yavuzer, H. (2004). Okul Çağı Çocuğu (11. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yavuzer, H. (2001). Resimleriyle Çocuk: Resimleriyle Çocuğu Tanıma (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, E. (2004). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

İNTERNETTEN YARARLANILAN KAYNAKLAR

home.anadolu.edu.tr/~acavkayt/ZECOzel.ppt (Erişim Tarihi: 03.02.2012)

<http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitimProgramlar/EgitimUygulamaOkuluEgitimPrg/egitimuygulama,2011> (Erişim Tarihi: 02.12.2011)

<http://orgm.meb.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 19.11.2011)

<http://ozida.gov.tr>. (Erişim Tarihi: 09.02.2012)

<http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/20624.html> (Erişim Tarihi: 17.01.2012)

<http://www.tamsanat.net/atolye/tasarim-atolyesi/ilkelerelemanlar.php?post=165>
(Erişim Tarihi: 04.01.2013)

<http://www.tedistanbul.k12.tr/rehberlik/11-14yas.htm>. (Erişim Tarihi: 21.09.2013).

<http://www.tdk.org.tr> Türk Dil Kurumu Online Sözlüğü (Erişim Tarihi: 22.08. 2013).

<http://www.tuik.gov.tr>. (Erişim Tarihi: 20.01.2012)

<http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/kargin.htm> (Erişim Tarihi: 11.09.2011)

[meb.gov.tr.megep](http://meb.gov.tr/megep). (Erişim Tarihi: 06.12.2012.

music.utexas.edu,2013 (Erişim Tarihi: 05.05.2013)

www.zihinselengellilervakfi.org/zengeltanimi.html (Erişim Tarihi: 19.09.2014).

EKLER

EK I. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II'de Verilen Eğitimin Genel

Ve Özel Amaçları

I.2. Özel Eğitimin Genel Amaçları

I.3. Özel Eğitimin Özel Amaçları

EK II. Genel Eğitim Okulları Görsel Sanatlar Dersi 8. Sınıf Öğretim Programı

EK III. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe-II'de Öğrenim Gören

Orta Düzeyde Engelli 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Resimlerinden Örnekler

EK IV. Genel Eğitim Okullarında Öğrenim Gören 8. Sınıf (14 Yaş Grubu)

Öğrencilerin Resimlerinden Örnekler

EK V. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe-II'de Öğrenim Gören

Zihin Engelli Öğrencilerin Resim Çizme Becerilerinin Değerlendirilmesi

EK VI. Genel Eğitim Okullarında Öğrenim Gören 14 Yaş Grubu (8. Sınıf)

Öğrencilerin Resim Çizme Becerilerinin Değerlendirilmesi

EK VII. Çalışmaların Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi (Tasarım

İlkeleri Yönünden)

EK VIII. ÖZGEÇMİŞ

EK. I. ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA MERKEZİ (OKULU) KADEME II'DE VERİLEN EĞİTİMİN GENEL VE ÖZEL AMAÇLARI

I.1. Özel Eğitimin Genel Amaçları

1. Resim çalışmalarında temel iş alışkanlıkları kazanır.
2. Çeşitli araç-gereçleri uygun ve ekonomik kullanma alışkanlığı kazanır.
3. Yeni ürünler ortaya çıkararak etkin olma alışkanlığı kazanır.
4. Renk çalışmaları ile doğadaki renklerin farkına varır.
5. Çevre ile gözlemlerini, izlenimlerini, duygularını ve düşüncelerini resim-iş çalışmalarısıyla anlatır.
6. Üretici olma zevkini duyar ve kendine güven duygusu geliştirir.
7. Küçük kasları ile el, göz koordinasyonunu geliştirir.
8. Çevrenin doğal güzelliklerinden yararlanarak biçim, renk ve işle ilgili zevklerini geliştirir.
9. Resim-iş dersini, boş zamanlarını yararlı ve zevkli bir şekilde geçirmesini sağlayacak biçimde kullanır.
10. İşbirliği içinde çalışmayı alışkanlık haline getirir.

I.2. Özel Eğitimin Özel Amaçlar

1. Resim-iş dersinde kullanılan araç gereçleri tanır.
2. Araç-gereçlerin kullanımına özen gösterir.
3. Resim-iş çalışmalarına ağırlık verir.
4. Resim-iş çalışmalarında temiz ve düzenli olmaya özen gösterir.
5. Yoğurma maddelerini tanır.
6. Yoğurma maddeleri ile çalışmalar yapar.

7. Kağıt yırtar.
8. Kağıt yırtma çalışmaları yapar.
9. Kağıt yapıştırır.
10. Kağıt yapıştırma çalışmaları yapar.
11. Kağıt katlar.
12. Kağıt katlama çalışmaları yapar.
13. Makas kullanır.
14. Makasla kağıt kesme çalışmaları yapar.
15. Kağıtla çalışmalar yapar.
16. Çizgisel çalışmalar yapar.
17. Cetvelle çizgi çizer.
18. Şablonla çizer.
19. Renkleri sınıflandırır.
20. Renkleri ayırt eder.
21. Pastel boya ile boyama yapar.
22. Kuru boya ile boyama yapar.
23. Sulu boya ile boyama yapar
24. Guvaj boya ile boyama yapar
25. Parmak boya hazırlar.
26. Parmak boya ile boyama yapar.
27. Boya malzemeleriyle renkli çalışmalar yapar.

28. Sulu boya lavi çalışması yapar.
29. Pastel boya kazıma çalışması yapar.
30. Sulu boya batik çalışması yapar.
31. Sünger baskısı yapar.
32. Yaprak baskısı yapar.
33. İp baskısı yapar.
34. Patates baskısı yapar.
35. Su kağıdı çalışması yapar.
36. Kola kağıdı çalışması yapar.
37. Hayal gücünü zenginleştirici resim çalışmaları yapar.
38. Duygu, düşünce ve yaşantılarını ifade edici resim çalışmaları yapar.
39. Kolaj çalışması yapar.
40. Boyama vitray yapar.
41. Kağıt vitray yapar.
42. Artık malzemeyi bilir.
43. Artık malzemelerin kullanma yollarını kavrar.
44. Artık malzemelerle çalışma yapar.
45. Sınıf ve okul sergileriyle yarışmalara ilgi duyar, sanat eserlerine ilgi duyar.
46. Çevresindeki atölyeleri, sanat galerilerini, sergi salonlarını ve müzeleri tanır.

Tablo 13. EK. II. GENEL EĞİTİM OKULLARI 8. SINIF GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETİM PROGRAMI							
MERAM FEVZİ ÇAKMAK ORTAOKULU							
GÖRSEL SANATLAR DERSİ 2013–2014 EĞİTİM–ÖĞRETİM YILI 1. DÖNEM							
TARİH	HAFTA	D. SAATI	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	DİĞER DERSLERLE İLİŞKİ ARAÇ-G.	ARA DİSİPLİNLER ATATÜRKÇÜLÜK
			ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANATLARDA BİÇİMLENDİRME				
16- 28 Eylül	3	1	1. Şiir, öykü, masal, efsane, mitoloji, karikatür gibi çeşitli alanların ürünleri ile ilişki kurarak görsel	☐1. ‘Karikatür Çiziyoruz’ (KARİKATÜR ÇALIŞMASI) Ünlü Türk karikatürcülerinin eserlerinden örnekler gösterilir. Dünyanın en önemli	1, 3, 4, 6. Renkli çalışmalar, tercih edilen araç - gerece göre yapılmalıdır.	Tarama Ucu, Çini mürekkebi, Resim kağıdı	
	4	1	biçimlendirme çalışmaları yapar.	Karikatür yarışmalarından “Sedat Simavi Karikatür Yarışması”,	[!] Tercih edilen araç - gereçler, en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli, araç-		

01-12 Ekim	1	1	2. Görsel çalışmalarında ton derecelendirmeleri ile derinlik etkisi oluşturur.	Uluslar arası Akşehir Nasrettin Hoca Karikatür Yarışması ile ilgili örnekler gösterilir.	gereç ve teknik seçiminde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.		13-Konu: Atatürk'ün Bilime Verdiği Önem
	2	1		Öğrencilerin istedikleri bir konuda karikatür çizimleri sağlanabilir.	(!) Atatürkçülük İle İlgili Konular (5. Kazanım, 13. Konu)		Açıklamalar: Atatürk'ün bilime
15 - 26 Ekim	3	1	3. Sanatsal düzenleme ilkelerinden yararlanarak	☐ (KURBAN BAYRAMI 10-20 EKİM) 3. "Atatürk'ün Bilime ve Sanata Verdiği Önem" (ATATÜRK'ÜN ÖZDEYİŞİNİ RESİMLEME)	3. Kompozisyon: Bir sanat eserinde, sanatın elemanlarının sanatın ilkelerine göre düzenlenmesi.		29 Ekim Cumhuriyet Bayramı Çarşamba
	4	1	özgün kompozisyonlar meydana getirir.	Öğrencilerden, görsel biçimlendirme öğelerini kullanarak CUMHURİYET BAYRAMI (29 EKİM SALI)	4. Form: (üç boyutluluk etkisi) Işık gölge, renk, anatomi, çizgi ve doku gibi		

12-30 KASIM	1	1		Atatürk'ün sanata ve bilime verdiği önemi anlatan özdeyişlerinden birini içeren tasarım hazırlamaları istenir.	elemanların hepsinin birden		5-11 Kasım Atatürk Haftası
	2	1	4. Coğrafi ve kültürel etkenlerin renk seçimindeki belirleyici rolünü tartışır.	□3. “Aynısından Neler Oldu?” (STRAFORLA ÜÇ BOYUTLU ÇALIŞMA) Öğrenciler, ritim, ahenk, derecelenme, denge, birlik vb. tasarım	oluşturulduğu görüntü veya biçim.	Strafor, Çöp şişleri,	verdiği önem verilirken, Bilimsel
	3	1		ilkelerini kullanarak birim motif tekrarlarıyla oluşturacağı iki ve üç boyutlu çalışmalar yapabilirler.	Perspektif: Resmin iki boyutlu ortamında, üçüncü boyut	Renkli ataşlar, Şerit kartonlar,	gelişmenin bir sonucu olan
	4	1	5. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel	Örneğin, telleri çıkarılmış ahşap mandallardan oluşan birimleri ahşap tutkallıya birbirine yapıştırarak, çöp şişleri köpük (strafor)	(derinlik) yanılması vermek için kullanılan teknik.	Telleri çıkarılmış mandallar	ÖĞRET MEN. G. (24 KASIM)
03-31 ARALIK	1	1	sanat teknikleriyle ifade eder.	parçalarıyla birbirine bağlayarak, kilden para motifleriyle seramik kaplar	□6. Kariyer Bilincini Geliştirme,		teknoloji ve teknolojik

	2	1		oluşturarak vb. üç boyutlu modüler çalışmalar oluşturabilirler.	2.“Her bireyin kendine özgü ve benzersiz olduğunu belirtir.”		gelişmelerin sanata olan
	3	1	6. Çizgilerin kişiye özgü olduğunu kavrar.	Renkli atışları şerit kartonlara geçirerek, kartonlardan oluşturdukları birimleri tekrar ederek vb. iki boyutlu çalışmalar yapabilirler.			katkısı ve sanatı etkilemiş biçimleri ne
02-23 OCAK	1	1	7.Yaptığı çalışmaları	□ 6, 7. “Desen” (MODELDEN DESEN) Desen çalışmalarında gönüllü bir öğrenci sınıfa model olur.		Resim kağıdı, Resim kalemi,	YILBAŞI TATİLİ (1 OCAK PERŞ)
	2	1	sergilemekten ve	Sınıf düzeninin “U” biçiminde olması idealdir.		Model	dikkat çekilecektir.
	3	1	çevresindekilerle	Öğretmen, çalışma öncesinde modelden ölçü almayı gösterir.			
	4	1	paylaşmaktan haz alır.	Sonra kara kalemle kâğıda kabaca yerleştirilen figür, zamanla detaylandırılarak desen çalışması tamamlanır.			

2.DÖNEM							
AY	TARİH	HAFTA	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR	DİĞER DERSLERLE İLİŞKİ ARAÇ-G.	ARA DİSİPLİNLER ATATÜRK ÇÜLÜK
			ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANAT KÜLTÜRÜ				
09-28 ŞUBAT	2	1	<p>1. Sanatın kendine özgü bir anlatım dili olduğunu kabul eder.</p> <p>2. Sanatın anlatım dilinin evrensel olduğunu fark eder.</p> <p>3. Farklı sanat akımları hakkında bilgi edinir.</p>	<p>☐1, 2, 3, 4, 6. “Eser Analizi”</p> <p>(ANALİZ VE RÖPRODÜKSİYON ÇALIŞMASI)</p> <p>Vincent Van Gogh, Toulouse Lautrec, Frida Kahlo, Fikret Mualla, Cihat Burak gibi yaşamlarını eserlerine yansıtan sanatçılardan ait eserlerden örnekler sınıfa getirilir.</p>	<p>1. Renkli çalışmalar, tercih edilen araç - gerece göre yapılmalıdır.</p> <p>[!] Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli, araç - gereç ve teknik seçiminde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır.</p>	<p>Röprodüksiyonlar,</p> <p>Resim kağıdı,</p> <p>Resim kalemi,</p> <p>Boyalar</p>	<p>14- Konu: Sanat - Kültür İlişkileri</p> <p>Açıklamalar : Atatürk’ün millî</p>


	3	1	<p>4. Farklı ifade biçimlerinin sanatın dallarını oluşturduğunu fark eder.</p> <p>5. Duygu ve düşüncelerini görsel sanatların farklı dalları ile ifade edebileceğini bilir.</p>	<p>Öğrencilerin, eserlerden nasıl etkilendiklerini (firça vuruşları, ele aldıkları konular, renkler, duygular vb.) önce sözel, sonra görsel çalışmalar (resim, heykel vb.) ile ifade etmeleri istenebilir.</p>	<p>3. Akımlar öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alınarak belirgin özellikleri ile verilmelidir.</p> <p>(!) Atatürkçülük İle İlgili Konular (9–11. Kazanım, 14–15. Konu)</p>	<p>Kültüre verdiği önem verilirken, sanatın kültürün taşıyıcısı konumunda olduğu</p>
	4	1	<p>6. Gördüğü sanat eserindeki görsel biçimlendirme öğelerinin sanatsal düzenleme ilkelerine göre nasıl kullanıldığını açıklar.</p>	<p>7, 12. “Düşünen Adam”</p> <p>(ANALİZ VE RÖPRODÜKSİYON ÇALIŞMASI)</p> <p>Roden’in “Düşünen Adam” heykelinin röprodüksiyonu sınıfa getirilerek öğrencilerin eser üzerinde konuşmaları sağlanır. Daha sonra öğretmen öğrencilere görsel düzenleme ilkeleri hakkında sorular sorar. Öğrencilerle soru-cevap yöntemiyle yapılan görüşmelerin ardından uygulamaya geçilebilir. Öğrenciler, seçtikleri malzemelerle heykel çalışmaları yapabilirler.</p>	<p>5. Sanatsal Düzenleme İlkeleri</p> <p>Denge: Eserdeki renk (sarı - mor vb.), biçim (dik çizgi - eğik çizgi, üçgen-çember vb.), doku (organik nesnelere - yapay nesnelere vb.) gibi kontrastlar aranır.</p>	<p>vurgulanmalı ve sanat kültürünün oluşmasındaki din, dil, coğrafi</p>

03 -31 MART	1	1	<p>7. Karşılaştığı evrensel ve ulusal sanat eserlerinin sanatçıların yaşam öykülerini öğrenmeye istek duyar.</p> <p>8. Sanat eserlerindeki konu çeşitliliğini sorgular.</p>	<p>□5. ‘Kent Projesi’</p> <p>(HAYALİMDEKİ KENT PROJESİ ÇALIŞMASI)</p> <p>Öğretmen, gruplara ayrılan öğrencilere yaşadıkları kentle ilgili kaygıları, beklentileri, sevdikleri yerler vb. hakkında sorular sorar. Hayallerindeki kentin tasarımını ahşap materyaller, karton kutular, boya malzemeleri vb. kullanarak yapmaları istenir.</p>	<p>Ritim: Evrende olduğu gibi sanat eserinde de tekrar eden renklerin, şekillerin, dokuların, canlı ve cansız varlıkların tekrar edip etmediğine bakılır. Tekrar, aynı zamanda ritim duygusu verecektir.</p>	<p>Resim kağıdı,</p> <p>Resim kalemi,</p> <p>Boyalar</p>	<p>faktörler ve geçmiş yaşantıların</p> <p>(tarihin) etkisi ile birlikte değerlendirilmelidir.</p>
	2	1	<p>9. Görsel sanat eserinin oluşmasında, dönemin düşünce ve inanç sistemlerinin, coğrafi özelliklerinin ve çeşitli olayların etkisini tartışır.</p>	<p>Daha sonra oluşturdukları kentin özelliklerini ortaya koyarak tanıtımını yaparlar ve bu özelliklerden yola çıkarak kent sembolü oluştururlar.</p>	<p>Birlik: Eserde, biçim, doku, boyut, renk ve ya duyu unsurlarının birbiri ile uyum içerisinde olması.</p> <p>Ahenk: Uyum Birbirini dengeleyen elemanlar dizisi.</p> <p>Derecelenme: (Koram) Hiyerarşi. Parçaların bütün içinde belirli bir öncelik dizgesine göre algılanmaları.</p>		<p>15- Konu: Atatürk’ün Bilime Verdiği</p> <p>Önem</p> <p>Açıklamalar : Atatürk’ün bilime verdiği önem verilirken,</p>

			10. Sanatın, kültürü aktarma yollarından biri olduğuna ilişkin örnekler verir.	<p>4.6.13. “Eser Eleştirisi “</p> <p>(HAYALİMDEKİ KENT PROJESİ ÇALIŞMASI)</p> <p>Bk. Etkinlik örnekleri, s. 114.</p>	<p>Oran-Orantı:</p> <p>Nesnelerin kendi içinde veya başka nesnelere ile renk, biçim, leke anlamında ya da boyutlar arasında dengeli bir bütünlük oluşturulmasına yönelik estetik ilişkilerdir.</p>		bilimsel gelişmenin bir sonucu olan teknoloji ve teknolojik
	3	1	11. Teknolojik gelişmelerin görsel sanatlara etkisini açıklar.				
			12. Duygularını, düşüncelerini ve izlenimlerini yansıtan görsel tasarımlar yapar.	<p>□9, 10. “Minyatür” (HAYALİMDEKİ KENT PROJESİ Ç.)</p> <p>Dönemin savaş sahnelerini, eğlence hayatını, yaşantısını anlatan bir minyatür incelemesi yaptırılabilir. Öğrencilere; “Burada neler görüyorsunuz, insanlar neler yapmakta, en çok dikkatinizi çeken unsurlar nelerdir, kıyafetler nasıl, mekân nasıl düzenlenmiş?”, gibi sorular yöneltilebilir.</p>	<p>Vurgu: Resimde ilgi çekici odaklara denir.</p> <p>Değişiklik:</p> <p>Monotonluğu bozan farklı dinamikler. Düzen içinde farklılıklar meydana getiren öğeler.</p>		gelişmelerin sanata olan katkısı ve sanatı etkilemiş biçimlerine dikkat çekilecektir.
	4	1	13. Gördüğü sanat eseri hakkında bir yargıya varır.				
ÖĞRENME ALANI: MÜZE BİLİNCİ							

01 - 30 NİSAN	1	1	1. Türk müzeciliğinin kurulmasında öncülük eden kişileri araştırarak bilgi edinir.	<input type="checkbox"/> 1. “Osman Hamdi Bey” (MÜZE VE OSMAN HAMDİ BEY KONULU AMBLEM LOGOTASARIMI) Türk müzeciliği ve Osman Hamdi Bey ile ilgili dokümanlar, görsel materyaller toplanıp sınıf ortamında tartışılarak yorumlanabilir.	1. İmkân dahilinde ve “Müzeler Haftası” (18–24 Mayıs) kapsamında, yakın çevrede bulunan bir müze, Ören yeri,	Resim kağıdı, Resim kalemi, Boyalar	
	2	1		<input type="checkbox"/> 4, 6. “Müzelerimizi Tanıtıyoruz” Müze çeşitlerinden (sanat, tarih, arkeoloji, etnografya, bilim, teknoloji,	tarihî eser veya anıt ziyaret edilmelidir.		
	3	1	2. Seçtiği herhangi bir eserin müzeye ulaşma sürecini	basın, açık hava müzeleri ve askerî müzeler) herhangi biri tercih edilerek müzenin içeriğine ilişkin kurumsal	3, 4. Öğrencilere, öncelikle okulun bilgisayarları ve İnternet		
	4	1	araştırır.	kimlik çalışması (amblem, zarf, antetli kağıt, broşür) yapılabilir.	bağlantısını kullanılmak üzere yardımcı olunmalı, şayet bu		23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Ç. B.
	5	1	3. İnternet üzerinden bir müze ziyareti yapar.	<input type="checkbox"/> 3,4,5,6. “Sanal Ortamda Müzeyi Tanıyorum” (MÜZE VE OSMAN HAMDİ BEY KONULU AFİŞ T.) Sanal ortamın imkânlarından yararlanarak yerli veya yabancı bir müze ziyaret edilir.	gerçekleştirilemiyorsa İnternet kafe vb. yerlere	Resim kağıdı, Resim kalemi, Boyalar	

01-31 MAYIS	1	1		Bu müze ile ilgili dikkat çekici eserlere vb. ait özellikleri içeren dokümanların çıktısı alınarak karton ya da öğrencilerin seçecekleri bir zemin üzerinde müzeyi tanıtıcı bir afiş tasarlanabilir.	öğretmen nezaretinde gidilmelidir.		
	2	1	4. İnternet üzerinden araştırdığı müzeye yönelik tanıtıcı görsel çalışmalar yapar.	<p><input type="checkbox"/> 6, 7. “Tarihi Sanat Eserleri Bize Neler Söylüyor?”</p> <p>(MÜZE VE OSMAN HAMDİ BEY KONULU AFİŞ T.)</p> <p>Öğrenciler, müzelerde yer alan eserlerden istediği birini seçerek “Eser ne zaman yapılmıştır? Hangi uygarlığa aittir? Nerede yapılmıştır?, Hangi amaçla yapılmıştır? Günümüzde hangi açıdan önemini sürdürmektedir?”</p>	<input type="checkbox"/> 4. Türkçe dersi, “Dinleme - İzleme” öğrenme alanı “Çok yönlü iletişim araçlarındaki yayınlardan ilgi, istek ve		
	3	1	5. Kültürel mirasa sahip çıkmanın önemini pekiştirmede bilişim teknolojilerinden yararlanır.	Nerede bulunmuş, müzeye nasıl ulaşmıştır?” gibi soruların yanıtına ulaştıktan sonra eserin taşıdığı sembolleri, yapıldığı döneme ve uygarlığa ait bilgi ve ipuçları taşıyıp taşımadığını, varsa eserle ilgili sembollerin hikâye ya da efsanelerini bulmaya çalışırlar. İnceledikleri	ihtiyaçlarına uygun olanlarını takip eder.”		

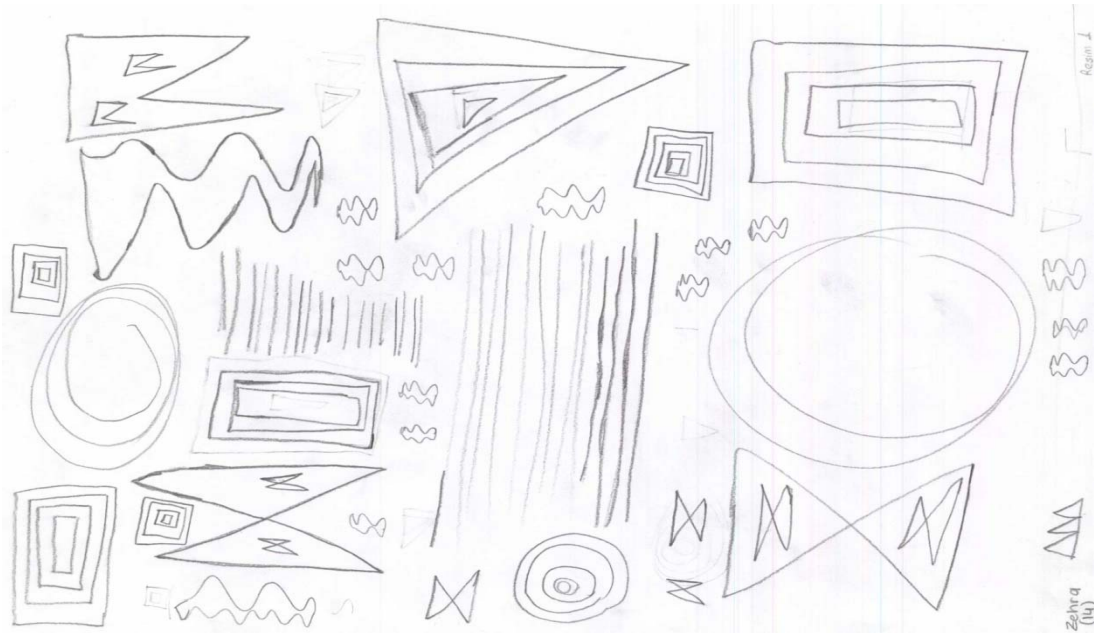
	4	1	6. Müzedeki eserler, tarihi yapılar, anıtlar vb.den yola çıkarak görsel tasarımlar yapar.	eserden yola çıkarak görsel tasarımlar yaparlar. Bu konuda Anadolu antik çağ, Selçuklu ve Osmanlı seramikleri, Anadolu Selçuklu figürlü çinileri; minyatürler, duvar resimleri, halı – kilim, yazma motifleri vb. örneklerden yola çıkılabilir.	<input type="checkbox"/> Bütün öğrenme alanlarında açık uçlu sorular, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri, öz		19 MAYIS ATATÜRK' Ü A.VE G.S. B.(19 MAYIS SALI)
02-12 HAZİRAN	1	1	7. Ülkemizin müze, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. zenginliklere sahip olmasından gurur duyar.	<input type="checkbox"/> 7. “ Müzedeki Yangın ” Öğretmen, öğrencilerden müzede bir yangın çıktığını düşünmelerini ister. Her bir öğrenciye yönelik ilk önce hangi objeyi kurtarmak isteyeceklerini ve niçin o objeyi tercih ettiklerini sorar.	değerlendirme, grup değerlendirme, formları, gözlem formları, performans ve proje ödevleri,		
	2	1	8. Tarih, kültür ve görsel sanatlar arasındaki ilişkinin farkına varır.	Tercih ettikleri objeyi ele alarak bir öykü yazmalarını ve bu öyküyle ilgili bir görsel tasarım yapmalarını ister. Yıl Sonu Sergi Hazırlığı	öğrenci ürün dosyaları vb. kullanılarak değerlendirme yapılabilir.		
<p> Ölçme ve değerlendirmede açık uçlu sorular, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri, öz değerlendirme, grup değerlendirme, gözlem formları, performans ve proje ödevleri, öğrenci süreç dosyaları vb. kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>							

**EK.III. ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA MERKEZİ (OKULU) KADEME II'DE
ÖĞRENİM GÖREN ORTA DÜZEYDE ENGELLİ 14 YAŞ GRUBU
ÖĞRENCİLERİN RESİMLERİNDEN ÖRNEKLER**

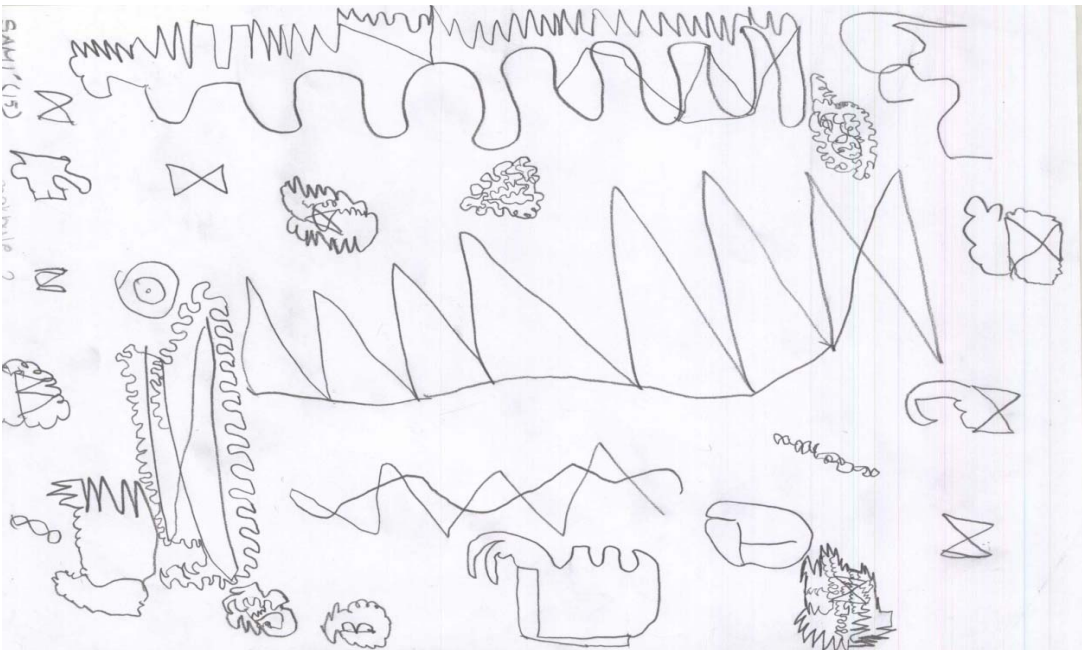
EK III.1 ÇİZGİ ÇALIŞMALARI

III.1.1.Serbest Çizgi Çalışmaları

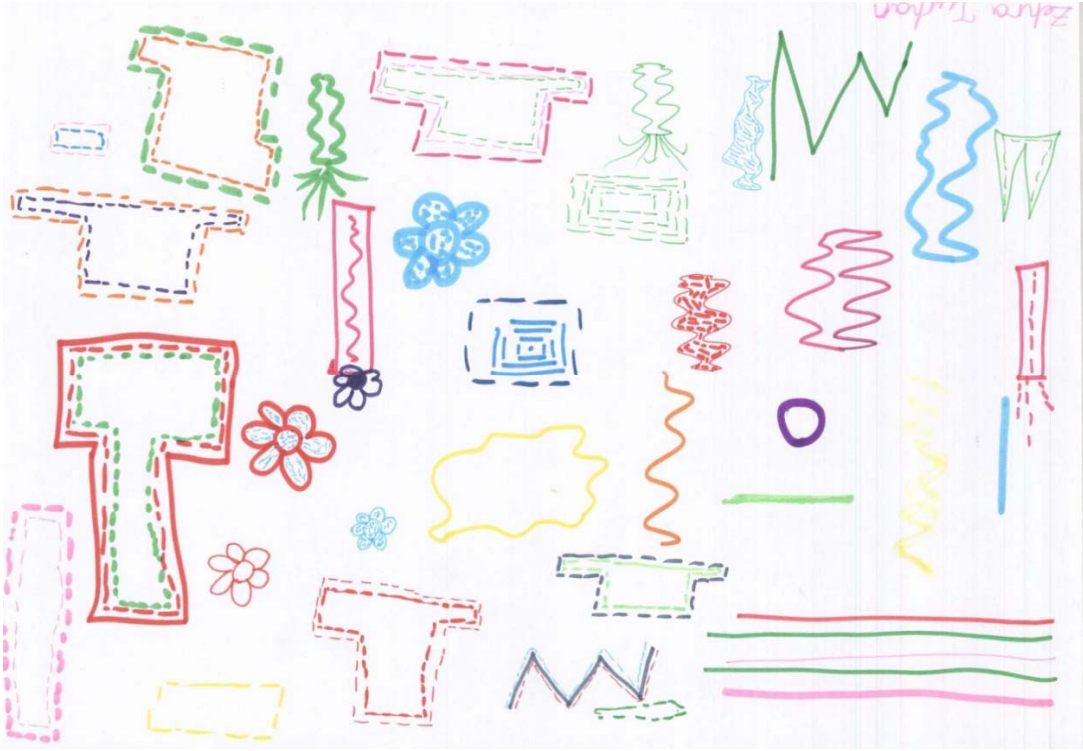
III.1.1.1. Resim 1. Serbest Çizgi Çalışmaları



III.1.1.2. Resim 2. Serbest Çizgi Çalışmaları



III.1.1.3. Resim 3. Serbest Çizgi Çalışmaları

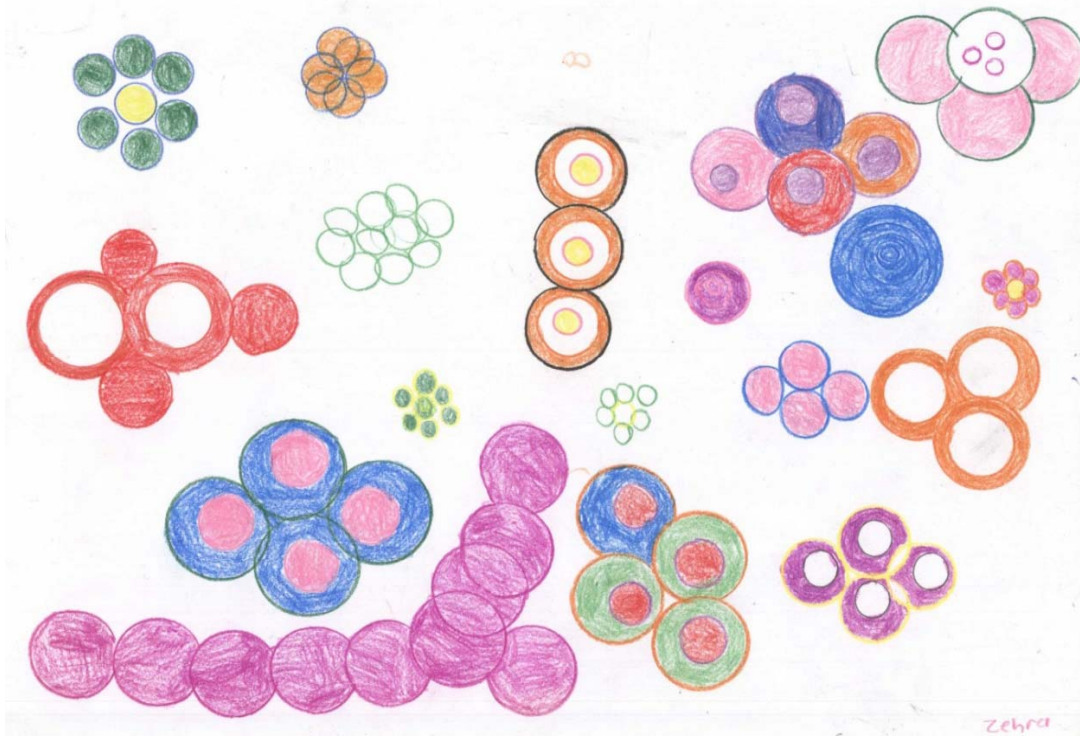


III.1.1.4. Resim 4. Serbest Çizgi Çalışmaları

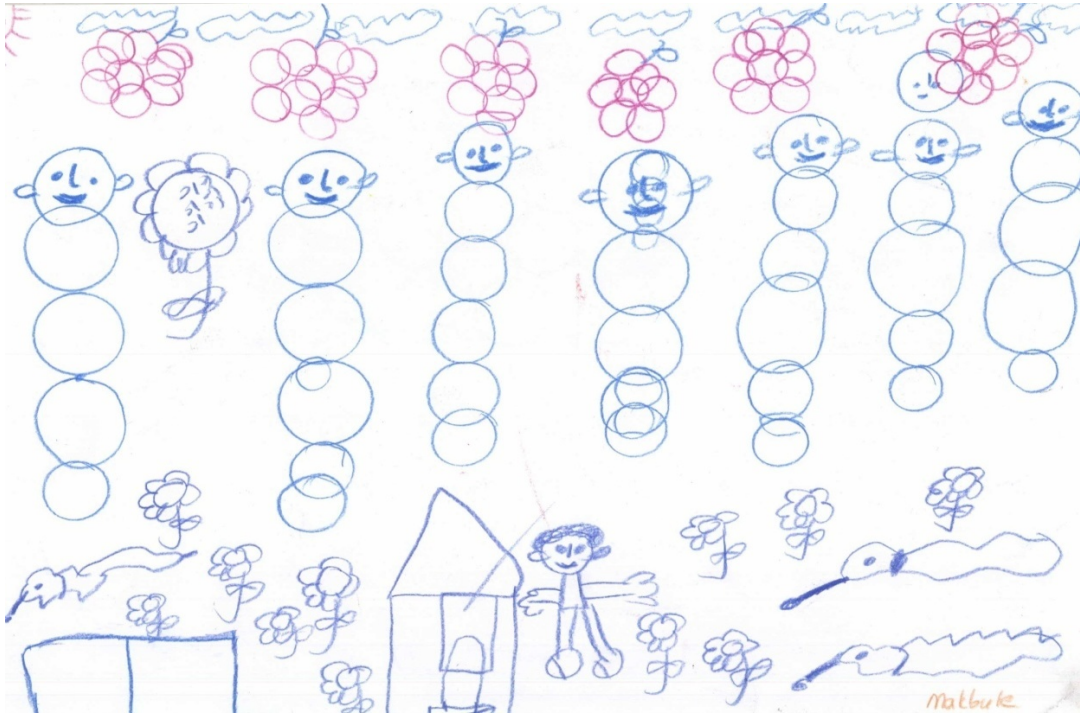


III.1.2. Cetvel ve Şablonla Çizgi Çalışmaları

III.1.2.1. Resim 5. Cetvel ve Şablonla Çizgi Çalışmaları

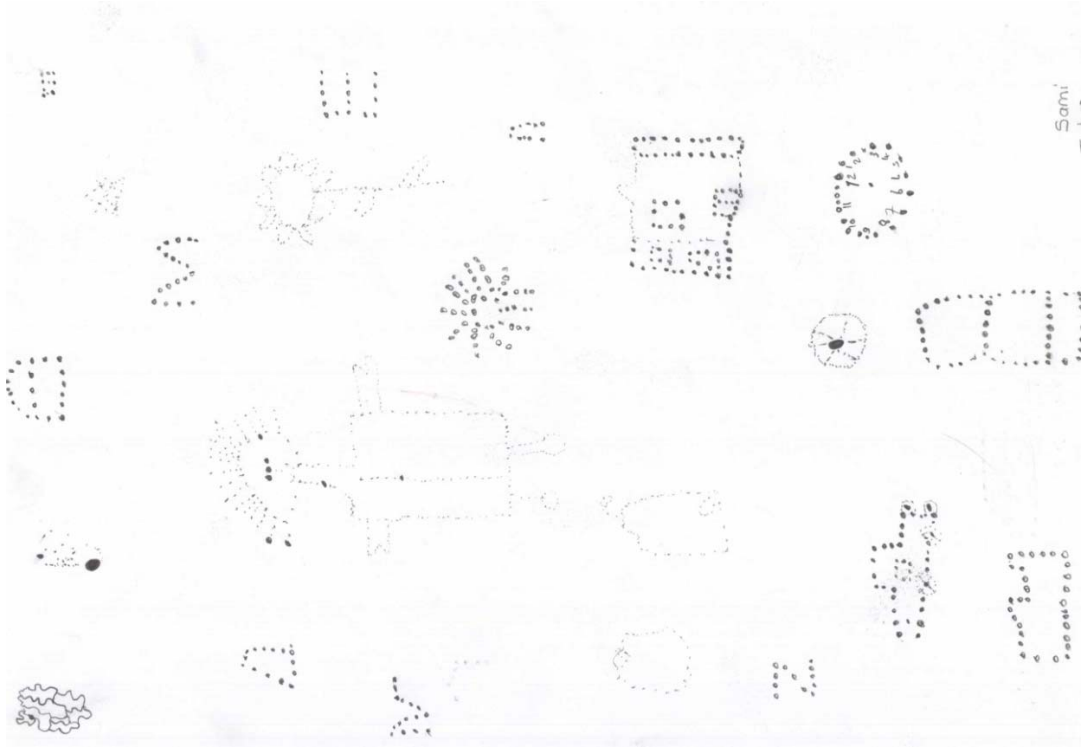


III.1.2.2. Resim 6. Cetvel ve Şablonla Çizgi Çalışmaları



III.2. NOKTA ÇALIŞMALARI

III.2.1. Resim 7. Nokta Çalışmaları



III.2.2. Resim 8. Nokta Çalışmaları



III.3. RENKLİ ÇALIŞMALAR

III.3.1. Serbest Konulu Renkli Çalışmalar

III.3.1.1. Resim 9. Serbest Konulu Renkli Çalışmalar



III.3.1.2. Resim 10. Serbest Konulu Renkli Çalışmalar



III.3.2. Rprdsyon alışması

III.3.2.1. Resim 11. Rprdsyon rneği



III.3.2.2. Resim 12. Rprdsyon alışması



III.3.2.3. Resim 13. Rprdsyon alışması



III. 4. DOKU ÇALIŞMALARI

III.4.1. Resim 14. Doku Çalışmaları



III.4.2. Resim 15. Doku Çalışmaları



III.5. LEKE ÇALIŞMALARI

III.5.1. Resim 16. Leke Çalışmaları



III.5.2. Resim 17. Leke Çalışmaları



EK IV. GENEL EĞİTİM OKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN 8. SINIF (14 YAŞ GRUBU) ÖĞRENCİLERİN RESİMLERİNDEN ÖRNEKLER

EK IV.1.ÇİZGİ ÇALIŞMALARI

IV.1.1. Serbest Çizgi Çalışmaları

IV.1.1.1. Resim 18. Serbest Çizgi Çalışmaları

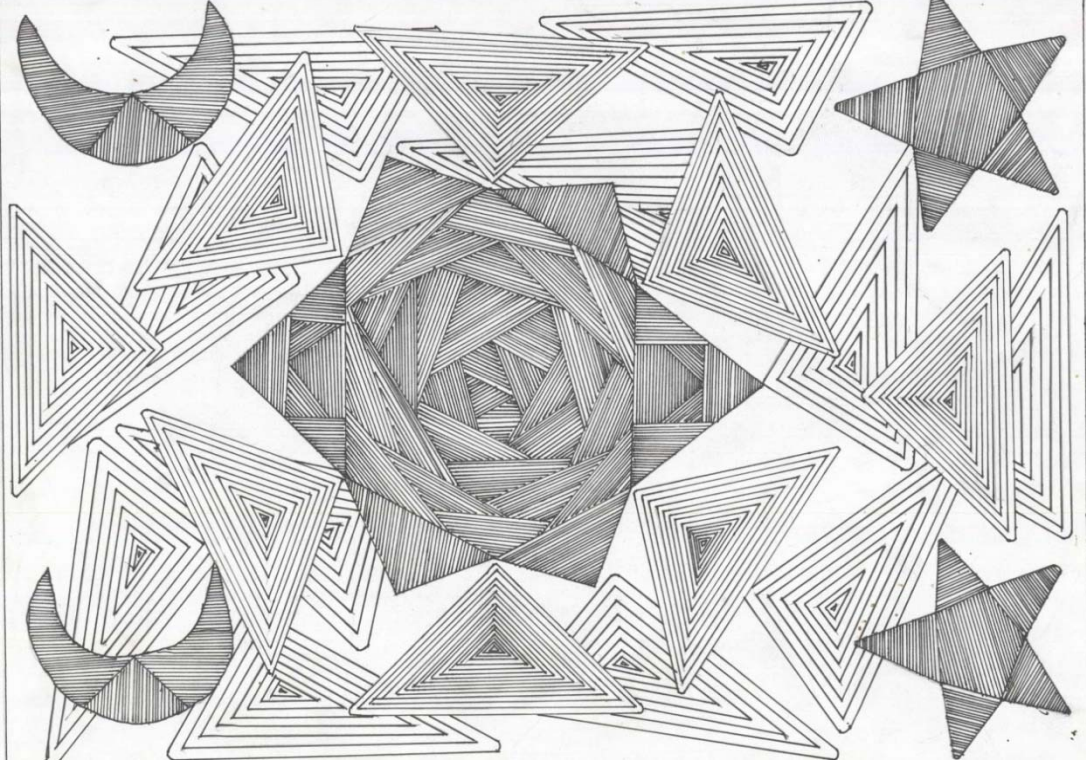


IV.1.1.2. Resim 19. Serbest Çizgi Çalışmaları

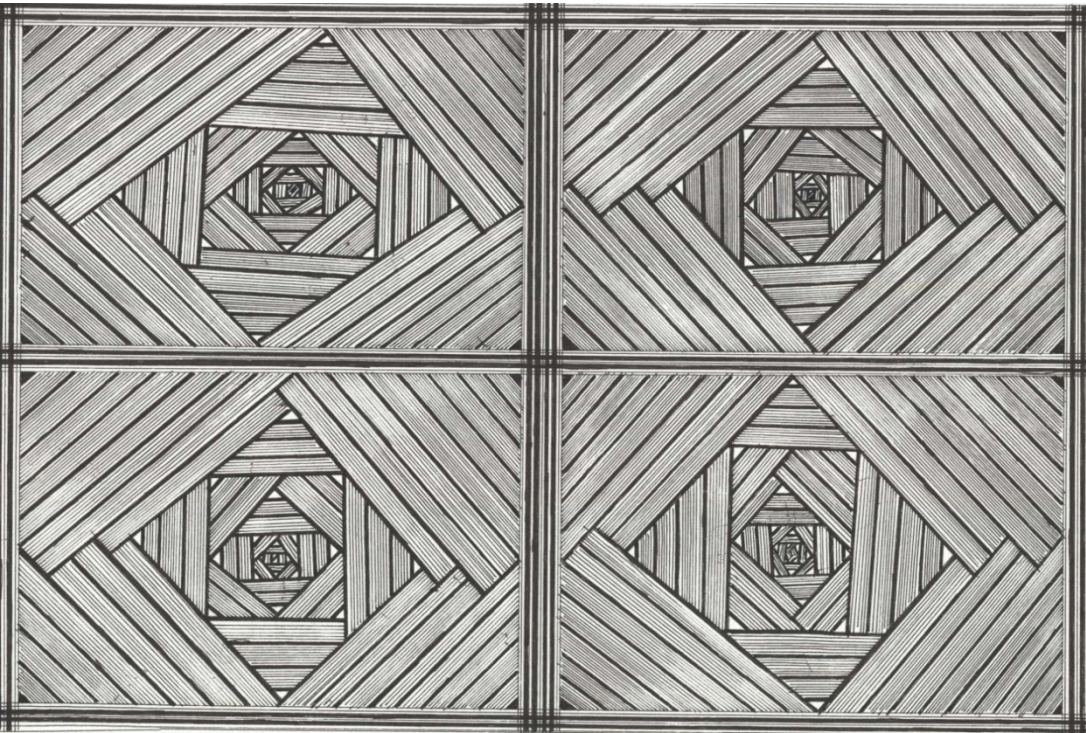


IV.1.2. Cetvel Ve Şablonla Çizgi Çalışmaları

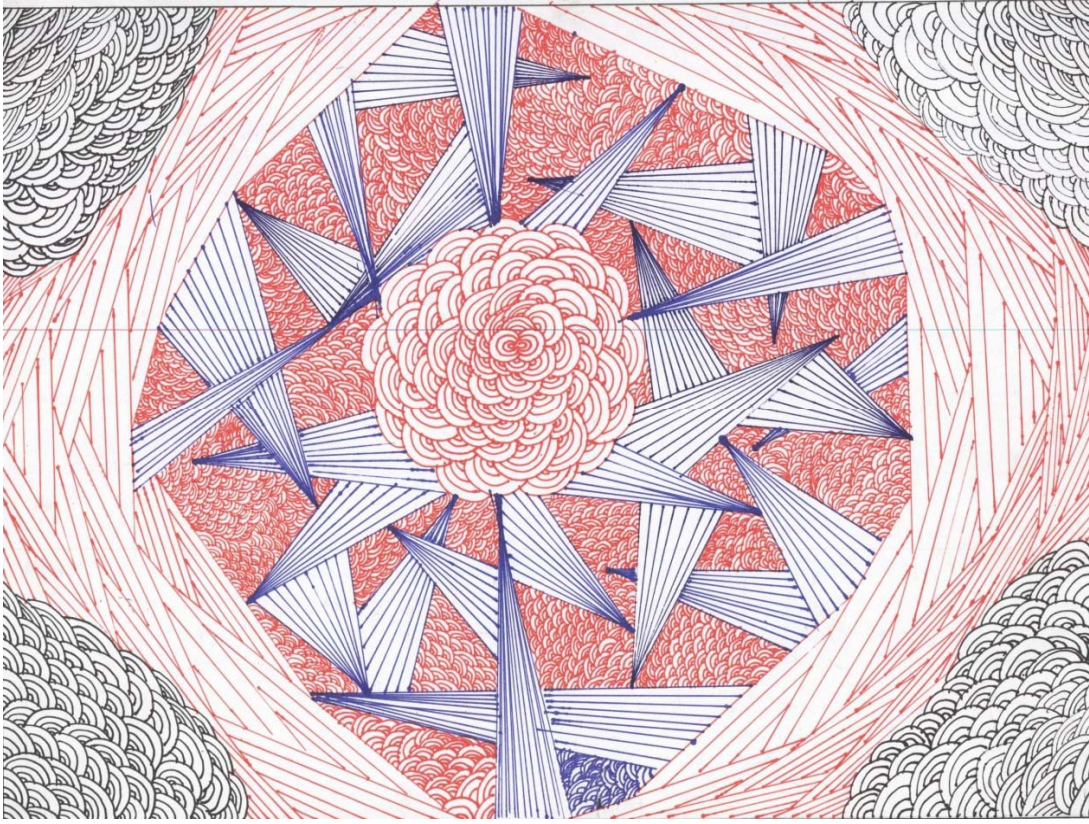
IV.1.2.1. Resim 20. Cetvel Ve Şablonla Çizgi Çalışmaları



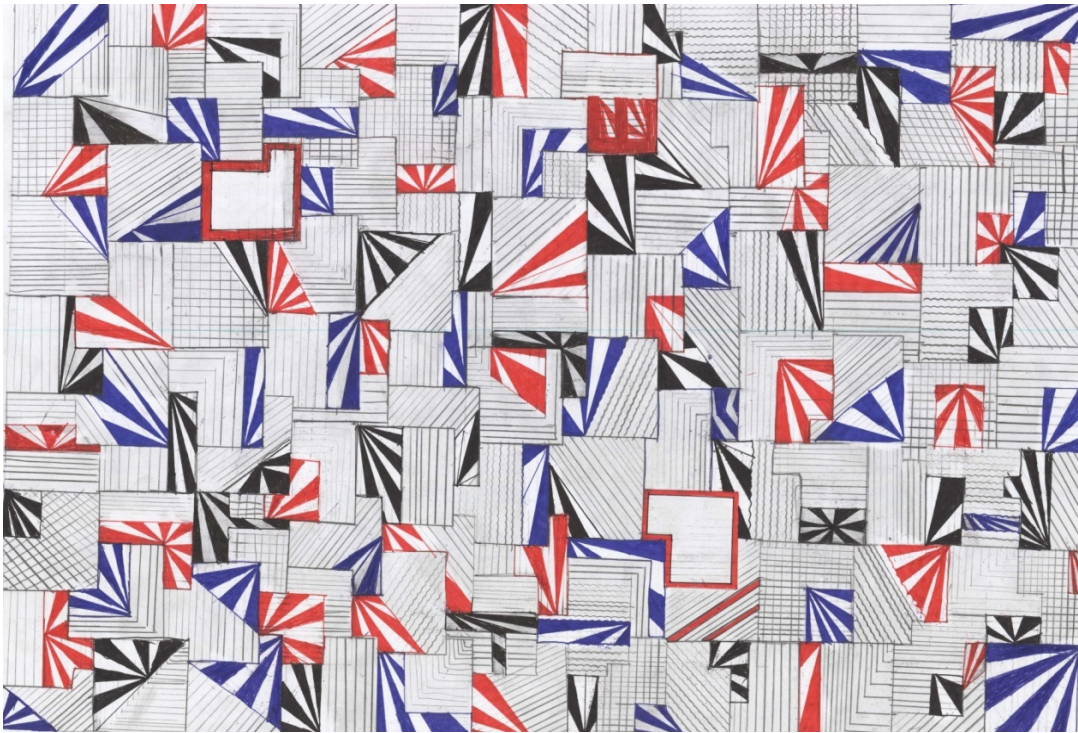
IV.1.2.2. Resim 21. Cetvel Ve Şablonla Çizgi Çalışmaları



IV.1.2.3. Resim 22. Cetvel Ve Şablonla Çizgi Çalışmaları



IV.1.2.4. Resim 23. Cetvel Ve Şablonla Çizgi Çalışmaları



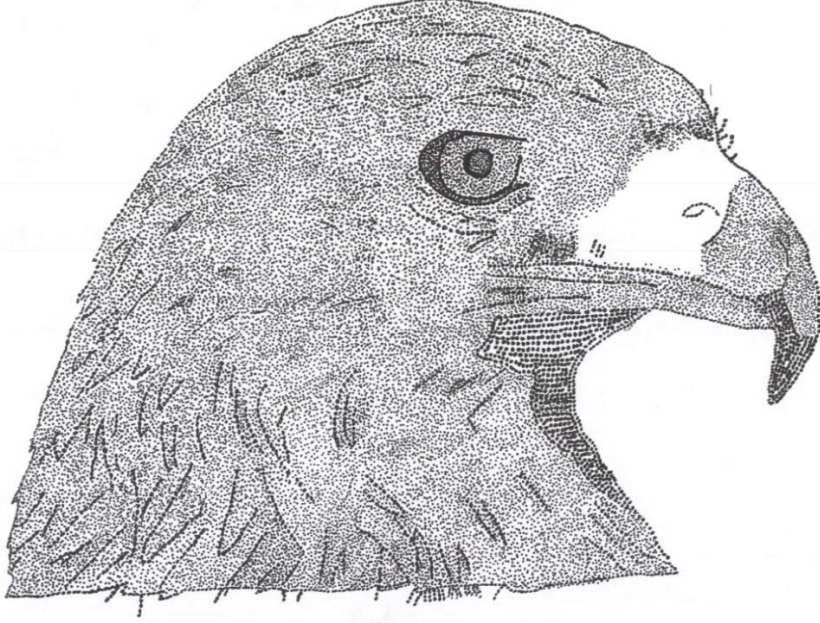
IV.2. NOKTA ÇALIŞMALARI

IV.2.1. Resim 24. Nokta Çalışmaları



IV.2.2. Resim 25. Nokta Çalışmaları



IV.2.3. Resim 26. Nokta Çalışmaları

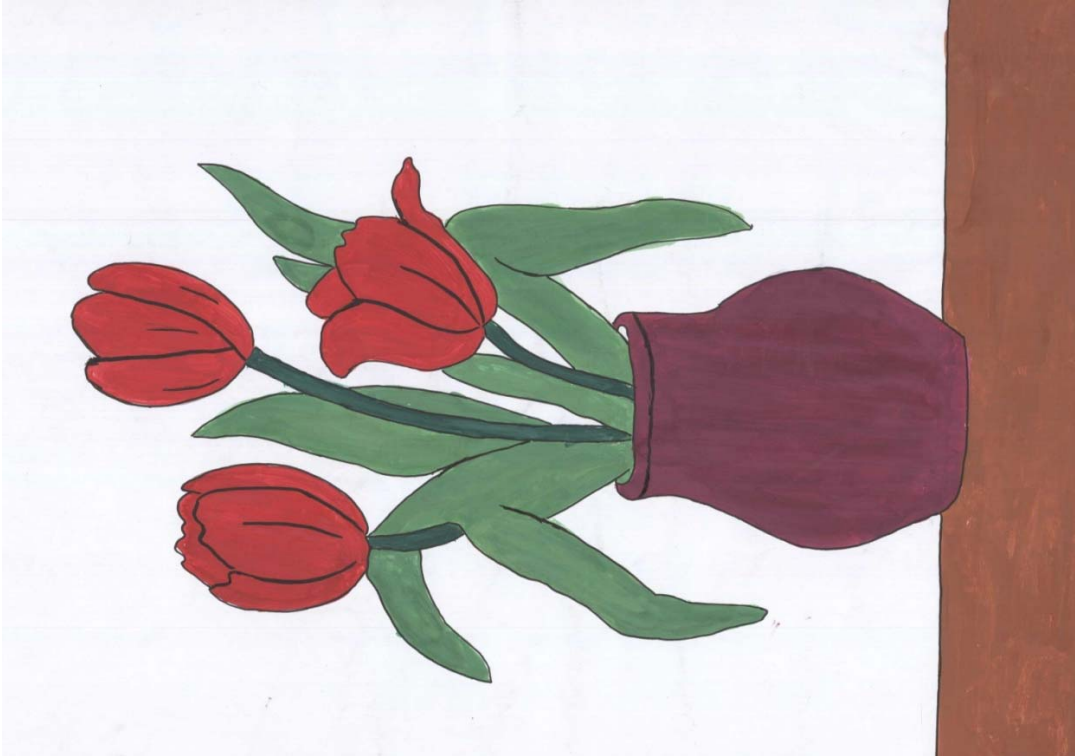
IV.3. RENKLİ ÇALIŞMALAR

IV.3.1. Serbest Konulu Renkli Çalışmalar

IV.3.1.1. Resim 27. Serbest Konulu Renkli Çalışmalar



IV.3.1.2. Resim 28. Serbest Konulu Renkli Çalışmalar



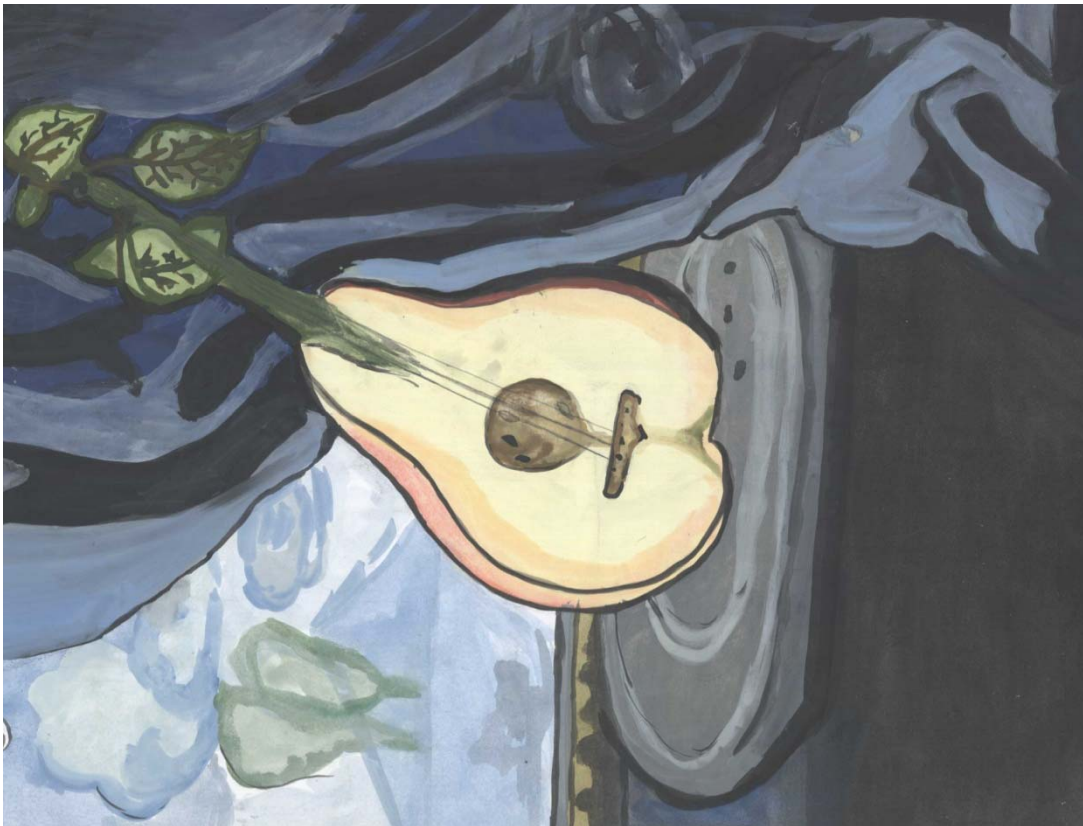
IV.3.1.3. Resim 29. Serbest Konulu Renkli Çalışmalar



IV.3.2. Röpröduksiyon Çalışmaları

IV.3.2.1. Resim 30. Röpröduksiyon Çalışmaları



IV.3.2.2. Resim 31. Röpröduksiyon alışmaları**IV.3.2.3. Resim 32. Röpröduksiyon alışmaları**

IV.4. DOKU ÇALIŞMALARI

IV.4.1. Resim 33. Doku Çalışmaları



IV.4.2. Resim 34. Doku Çalışmaları

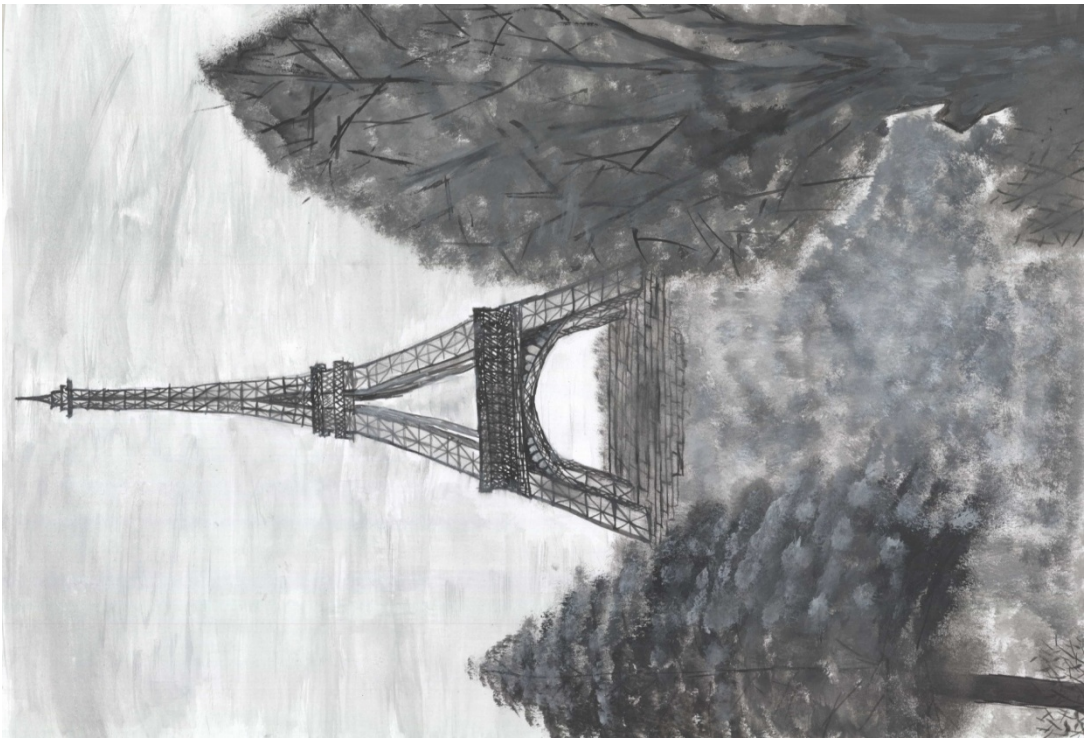


IV.5. LEKE ÇALIŞMALARI

IV.5.1. Resim 35. Leke Çalışmaları



IV.5.2. Resim 36. Leke Çalışmaları



Serbest çizgi çalışmalarının değerlendirildiği performans kayıt tabloları incelendiğinde, 40+40' dakikalık ders saati içerisinde kurşun kalemle, 40+40' dakikalık ders saatinde ince-orta-kalın uçlu keçeli kalemle çalışmalar yaptırılmıştır. Sınıftaki yazı tahtası kullanılarak, öncelikle çizgi hakkında bilgi verildi. Noktanın kalemin herhangi bir yüzeyde (yazı tahtası, kağıt vs.) bıraktığı iz olduğu ve çizginin temelinin oluşturduğu, noktaların yan yana gelmesiyle çizginin meydana geldiği gösterilerek anlatıldı. Çizgi çeşitleri hakkında bilgi verildi. Yatay çizgi, dikey çizgi, eğik çizgi, dalgalı çizgi, kırık çizgi (zikzak çizgi), oval ve dairesel çizgiler gösterildi. Doğadan örnekler verildi. Devamında da öğrencilere benzer çizgiler kullanılarak yapılmış çalışmalardan örnekler dağıtılarak konuyu daha iyi kavramaları sağlandı. Nokta çalışmalarından örnekler gösterilerek çizgi ve noktayı ayırt etmeleri sağlandı.

Öğrenciler çalışmalara başlarken gördükleri çalışmaların çok zor ve karışık olduğunu ve yapamayacaklarını söylediler. Öğrenciler teşvik edilerek gördükleri çizgileri kullanarak her türlü çalışma yapabilecekleri, sayfada istedikleri gibi yerleştirebilecekleri belirtildi. Çizgiyi kullanmada serbest oldukları belirtildi.

Çizgi çalışmaları başlangıçta sadece kurşun kalemle ve çizgi çeşitleri kullanılarak yaptırılmıştır. Diğer derste ise ince-orta-kalın uçlu ve renkli keçeli kalemle çalışmalar yaptırılarak ince orta ve kalını da kavramaları sağlanmıştır. Özel eğitimin görsel sanatlar dersi öğretim programında çizgi çalışmaları adı altındaki değerlendirme ölçeği tek olduğu için iki benzer çalışma aynı performans değerlendirme formu ile değerlendirilmiştir.

Öğrenciler özel eğitim müfredat programında yer alan değerlendirme ölçütleri doğrultusunda kalem kullanma, yatay, dikey, eğik çizgiler çizme, kalın, ince ve orta kalınlıkta çizgiler oluşturma gibi genel el kol koordinasyonu gerektiren hareketleri başarıyla yerine getirmişlerdir. Fakat çizgileri kullanarak doku oluşturma boyutunda başarısız olmuşlardır.

Kurşun kalemle yaptıkları çalışmalarda gösterilen çizgi çeşitlerini kullanmaya çalışmışlardır, fakat belirli bir kompozisyon dahilinde kağıdın tamamına yerleştirememişlerdir. Genel olarak çizgiyi, çizgi çeşitlerini anlamışlar, yapılan örnek

çalışmalarını da görmelerine rağmen yaptıkları çizimler yukarıda da görüldüğü gibi çok başarılı olmamıştır. 14 Yaşında genel eğitim okullarında öğrenim gören öğrencilerin çalışmaları, ve internetten araştırılmış örnek resimler gösterilmiş fakat tamamen farklı, çalışmalar ortaya çıkmıştır. Öğrenciler çizgiyi kavramışlar fakat çizgiyle değişik kompozisyonlar oluşturmak yerine konuyu serbest resim yapmaya dönüştürmüşlerdir. Çizgilerle kompozisyon oluşturmada yaratıcı olamamışlardır.

Öğrenciler çalışmalar sırasında çabuk sıkılıp çabuk pes etmektedirler. Yaptıklarını beğenmeyip kağıt değiştirmek, yeni baştan başlamak istemişlerdir.

Öğrencilerin yaptığı çalışmalar tasarım ilkeleri becerisi yönünden değerlendirildiğinde genel olarak; kompozisyonlarda kağıdın tamamını kaplayan sıradan, birbirinden bağımsız, bütünlük oluşturmayan birbirini tamamlamayan çalışmalar ortaya çıkmıştır. Nesnelerin kendi içinde veya başka nesnelere dengeli bir bütünlük oluşturamaması sebebiyle herhangi bir "Ölçü-Oran"dan söz etmek mümkün değildir. Belirli bir yönde birbirini tekrarlayan çizgiler kullanılmıştır. Çalışmalarda tekrarlar vardır, fakat rastgele oluşturulmuş, belirli bir hareket kazandırılmamıştır. Çizgilerin birbiriyle sağladığı uyumlu tekrarlardan bahsetmek mümkün olmadığı için "Hareket-Ritim" yoktur. Koyu ve açık değerler sık-orta-seyrek çizgilerle sağlanabileceği gösterilmesine rağmen hiçbir öğrenci "Işık-Gölge" oluşturamamıştır. Kompozisyonu oluşturan değerlerin ortak yada yakın özelliklerde düzenlenmemesi çalışmalarda "Uygunluk" olmadığını da göstermektedir. Sanatsal düzenleme elemanlarının kullanılarak oluşturduğu farklılıklar "Zıtlık" kavramını oluşturmada, resme hareket kazandırarak monotonluktan uzaklaştırmaktadır, fakat çalışmalarda amaçlı bir şekilde zıtlık sağlanamamıştır. Genelde kullandıkları bir yada birkaç şekli kağıdın tüm yüzeyinde dağınık olarak kullandıkları için çalışmalarda "Egemenlik" de söz konusu değildir. Sanat yapıtını oluşturan öğelerin bütün içerisinde kompozisyon düzenini bozmayacak şekilde dağılışı olarak tanımlanan "Denge" çalışmalarda sağlanamamıştır. Herhangi bir şekil hakimiyeti yaratılamadığından da resimlerde "Birlik" ten bahsetmek de mümkün değildir.

Şablonla Çizgi Çalışmaları değerlendirildiğinde, öğrenciler kurşun kalemlerle ve renkli keçeli kalemlerle serbest çizgi çalışmaları yaptıktan bir sonraki haftada 40'+40' dakikalık zaman dilimi içerisinde öğrencilere değişik büyüklüklerde dairelerden oluşan şablonlar dağıtılmış şablonun cetvel kısmını kullanarak düz çizgiler oluşturabilecekleri, dairelerle de istenen şekilde kompozisyonlar oluşturabilecekleri gösterilmiştir. Genel eğitim okullarında öğrenim görmekte olan 14 yaş 8. sınıf öğrencilerinin cetvel ya da şablon kullanarak oluşturdukları kompozisyonlardan örnekler verilmiştir.

Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe-II'de yer alan ve orta düzeyde engelli öğrenciler özel eğitim görsel sanatlar öğretim programı içerisindeki değerlendirme kriterlerine göre el kol koordinasyonu içerisinde kendilerinden beklenen davranışları başarı ile yerine getirmişlerdir. Öğretimsel bildirimler olarak kenarları düz büyük nesnenin etrafından kalemle çizebilmişler, kenarları eğri büyük nesnenin etrafından kalemle çizebilmişler, kenarları düz, küçük nesnenin etrafından kalemle çizebilmişler ve kenarları eğri, küçük nesnenin etrafından kalemle çizebilmişlerdir.

Öğrencilere şablon değişik geldiği için hepsi hevesle çizmişler, düz kısmı yerine hepsi değişik büyüklükte daireleri kullanmışlardır. Kuru boyalarla çizdikleri çizgileri yine istedikleri renklerle renklendirebilmişlerdir.

Çalışmalar içerisinde en başarılı sonuç Zehra'dan alınmıştır. Çalışma boyunca hem çok zevkle, severek isteyerek ve acele etmeden temiz bir şekilde çalışmış, hem de dairelerin içerisini boyamada da gayet başarılı olmuştur. Çizgilerin dışına taşırmadan ve içlerinde boşluk bırakmadan ve aynı yöne düzgün bir şekilde boyamıştır. Kağıdın tamamına da oldukça iyi yerleştirmiştir. Makbule değişik daireleri kullanmış onlarla çocuklar çiçekler oluşturmaya çalışmış, birbirini tekrar eden figürler çizmiştir. İçlerini boyamayarak devamında değişik şekiller ilave etmiştir resmine (ev, yılan, çiçek, bulut ve güneş gibi). Sami düz çizgi kullanarak yol yapmış, üzerine de araba yerleştirmiş, ev, elma ağacı ve bulut yapmış, kalan yerlerde de daireleri kullanarak şekiller oluşturmaya çalışmıştır. Elif de temiz çalışmış, değişik büyüklükte daireler çizmiş, içlerini oldukça düzgün, dışına taşırmadan

boyamış, bazılarının içini ise boş bırakmıştır. Nebi'nin çalışmasında da içerisini farklı renklerle boyanmış daireler, boş yada çizgilerle doldurulmuş dairelerden oluşan kompozisyon meydana getirmiştir. Hasan ve Tunahan ise dairelerin içerisini doldurma konusunda sabırsız ve aceleci davranmışlardır. Hevesle başladıkları çalışmada çabuk sıkılmışlar, kağıdın tamamını doldurmamışlardır.

Tasarım ilkeleri becerisi açısından değerlendirdiğimizde genel olarak bütün öğrenciler şablonla değişik büyüklükte daireler çizebilmişler fakat daireleri bir araya getirip farklı kompozisyonlar oluşturamamışlardır. Kağıdın boşluk-doluluk olarak kullanmada başarılı değillerdir. Sadece Zehra'nın çalışması bu konuda diğerlerine göre çok daha iyidir. Çalışmalarda denge, birlik, egemenlik zıtlık, ışık gölge gibi kavramlardan söz etmek mümkün değildir. Tasarım ilkeleri olarak kendi yaşıtları ile karşılaştırıldığında çalışmalarını daha geride, 14 yaş seviyesine göre tasarım ilkelerini çok yaratıcı ve etkili şekilde kullanamamışlardır.

Nokta Çalışmaları incelendiğinde, 40'+40' iki ders saati kullanılarak yapılan etkinlikte, daha önce öğrenmiş oldukları "Nokta" kavramı öğrencilere bir kez daha hatırlatılmıştır. Yazı tahtası kullanılarak nokta ve çizgi doğrudan öğretim yöntemi ile yani; bu noktadır, bu ise nokta değildir, bu çizgidir bu ise çizgi değildir şeklinde açıklanarak nokta ve çizgi kavramları ayırt edici bir şekilde öğretilmeye çalışılmıştır. Konunun devamında genel eğitim okullarında öğrenim görmekte olan 14 yaş öğrenci gruplarının (8. sınıf) yapmış olduğu çalışmalardan örnekler dağıtılarak öğrencilerden nokta kullanarak resim kağıtlarında kompozisyon oluşturmaları istenmiştir.

Öğrenciler özel eğitimde görsel sanatlar öğrenme programında yer alan değerlendirme ölçütleri doğrultusunda; kalın-ince uçlu gereçlerle noktaları yapabilmişler, noktaları yan yana/üst üste kullanarak doku çizebilmişler. Noktaları yan yana/ iç içe kullanarak doku çizebilmişler, noktaları farklı şekillerde devam ettirerek kompozisyonlar oluşturabilmişlerdir. Kalem kullanmada genel olarak el kol koordinasyonu gerektiren hareketleri başarıyla yerine getirebilmişlerdir.

Örnek çalışmalarda gördükleri bazı resimlerden hareketle kağıtlarına meyve resimleri çizdirerek içlerini noktalarla doldurarak şekiller oluşturmayı denemişlerdir. Öğrencilerden özellikle Makbule'nin yaptığı elma, armut ve üzümünden oluşan kompozisyon oldukça başarılıdır. Sami'nin yapmış olduğu çalışmada noktalarla oluşturduğu araba, saat, ev, çocuk, harfler, çiçek ve değişik geometrik şekiller gibi esasında birbiriyle çok alakası olmayan değişik şekilleri kağıdın tamamına yerleştirmiştir. Elif ve Zehra da meyvelerle kompozisyon oluşturmaya çalışmış noktaları sabırsız ve hızlı vuruşları ile çizgiye dönüştürmüştür. Elif kağıdı dengeli kullanamamıştır. Zehra ise oran konusunda daha iyidir. Tunahan'ın yapmış olduğu çalışmalar amacına ulaşmamıştır. Gerek kağıdın tamamını kullanmada, gerekse noktalarla kompozisyon oluşturmada başarılı değildir. Hasan noktadan biraz daha büyük yuvarlaklar oluşturarak "gece-gündüz" kelimeleri yazmış, birkaç geometrik şekil ile bir çocuk resmi yapabilmıştır. Kağıdın tamamını ise dengeli bir şekilde kullanabilmiştir. Nebi çalışmalarında daha sabırlıdır. Noktalarla ev, meyveler, değişik şekiller oluşturmuş bir tane de el resmi çizip onu noktalamıştır.

Tasarım ilkeleri becerisi yönünden çalışmalara baktığımızda; genel olarak benzer şekillerin tekrarlandığı, kompozisyonların dengeli bir şekilde yerleştirilmediği, kompozisyonda bir birlik çerçevesine uyulmadığı, yapılan çalışmalarda bir anlam ve kompozisyon bütünlüğü bulunmadığı, çalışmaların kağıdın tüm yüzeyine orantılı bir şekilde dağıtılmadığı görülmektedir. Ancak noktayı kullanmada, noktalardan anlamlı şekiller oluşturarak kompozisyonlarını tamamlamada Tunahan dışında hedeflenen davranışlara tam olmasa da yaklaşıldığı gözlenmiştir. Sadece Makbule'nin çalışması özellikle ışık-gölge ve kompozisyon oluşturma ile diğer kriterlerde göze alındığında en başarılı çalışma olmuştur.

Serbest konulu renkli çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerden 40'+40"lık ders saatinde dağıtılan pastel boyalarla serbest kompozisyonlar oluşturmaları istendi. Belirli bir konu dahilinde olmadan sınırlama yapılmadan resim yapmaları öğrencilerin hoşuna gitti. Öğrencilerin en fazla yaptığı çalışma olduğundan en iyi sonuçlar da bu çalışmalardan alınmıştır.

Özel eğitim görsel sanatlar öğretim programının ölçüt olarak aldığı değerlendirme kriterlerinin tamamına uygun davranış gösterdiler. Pastel boyayı alır, işaret parmağı boyanın üzerine, diğer parmakları alta gelecek şekilde boyayı tutar, boyanın ucunu kağıda sürer, boş bir yüzeyi tek renkle serbest boyar, boş bir yüzeyi istediği renklerle serbest boyar, çizgilerle sınırlandırılmış bir alanı çeşitli renklerle boyar, kağıda çizilmiş basit bir şekli aslına uygun renklerle boyar, bir şeklin bölümlerini değişik renklerle boyar, verilen bir resmi boyar, tasarladığı bir resmi yaparak boyar.

Seviye olarak tabii ki normal 14 yaşlarla karşılaştırıldığında onlar kadar iyi resim yapamıyorlar, fakat kendi durumları göze alınıp bakıldığında gayet iyi çalışmalar yapabildikleri gözlemlenmektedir. Sadece diğer çalışmalarda da olduğu gibi Tunahan yaşlarına göre düzen oluşturmada başarısızdır. Yaptığı resimlerden çabuk sıkılıp tamamlamadan yarıda bırakmıştır.

Kompozisyonlarına genel olarak baktığımızda; evler, ağaçlar, çiçekler, kuşlar, bulutlar, araba, çocuk resimleri, bulutlar en çok kullandıkları imgelerdir. Hatta kullandıkları tek imge diyebiliriz. Kağıt üzerine düzen oluşturmaları, yerleştirmeleri ve onları pastellerle ya da kuru boyalarla renklendirmeleri konusunda gayet başarılıdır. Taşımadan düzenli bir şekilde boyamışlardır. Tasarım ilkeleri becerisi yönünden baktığımızda, çok fazla geri dönüt alınabildiği söylenemez. Genel olarak çalışmalarında düzen oluşturmada çok başarılı değillerdir. Oran- ölçü konusunda, ışık-gölge konusunda zıtlık, uygunluk, denge gibi sanatsal geri bildirimlerden söz etmek mümkün değildir. Zaten bu kavramlar normal 14 yaşlarda da çok sağlanılabilen bir başarı değildir. Öğretim Programı olarak da ortaöğretim yani liselerin konuları içerisindedir. Bu yüzden çalışmalarda bu bildirimlere

ulaşlamamış olması normaldir. Bol miktarda tekrarlar vardır. Kuşlar, bulutlar, çiçekler en çok tekrar edilen öğelerdir. En iyi yapabildiklerini çok tekrar etmişlerdir.

Performans kayıt tabloları incelendiğinde, öğrencilere Vincent Van Gogh'a ait fincan, bardak, meyveler, sütlük ve demlikten oluşan bir kompozisyonun yer aldığı natürmort resim dağıtılmış ve bu resmi bakarak kağıda yapmaları istenmiştir. Genel eğitim görsel sanatlar öğretim programı içerisinde ünlü bir ressamın ait resimlerin röpröduksiyon çalışması yer almaktadır, fakat özel eğitim görsel sanatlar öğretim programında böyle bir konu yoktur. Öğrencilerin kıyaslayabilmek adına yapabilecekleri en kolay çalışma seçilerek yaptırılmıştır.

Öğrencilerin herhangi bir resme bakarak çalışmakta, hayali çalışmaya göre daha başarılı oldukları, kompozisyondaki nesnelere birbirinden bağımsız olarak ele alındığında resmin aslına benzetilmeye çalışıldığı görülmektedir. Fakat kompozisyonun tamamı bütünsel olarak incelendiğinde oran-orantı, birlik, denge, egemenlik konusunda, perspektif denge gibi sanatsal bildirimlerde zorlandıkları görülmektedir.

Çalışmaların içerisinde en başarılı olanı Zehra'nın çalışması olmuştur. Şekil-zemin algısı, renkler ve şekiller arasında diğer öğrencilerin çalışmalarına göre daha çok uyum vardır. Masayı belirgin, ayırt edici boyayan sadece Zehra ve Sami'dir. Sami masayı farklı bir renkle belirtmeye çalışmış ama kompozisyonu kağıda yerleştirirken dağıtarak resimdeki bütünlüğü bozmuştur. Nesnelere yerlerini değiştirerek kağıda yerleştirmiştir. Elif de çalışmasını nesnelere kağıda dağıtarak yerleştirmiş, masayı ayırt edici bir şekilde boyamak yerine tüm zemini kendi istediği bir renk olan sarıyla boyamıştır. Nebi fincanları karşıdan değil de yukarıdan görüyormuş gibi resmetmiştir. Resimde oran-orantı, perspektif, şekil-zemin algısında yeterli geri bildirim sağlanamamıştır. Aslına yakın renkler kullanmıştır. Hasan sadece birkaç figür çizmiş, onları da kendi isteğine göre resimle hiç alakası olmayan renklere boyamıştır. Şekil-zemin algısından, ölçü-orandan denge birlik uygunluk gibi tasarım ilkelerinden bahsetmek mümkün değildir. Aynı şekilde Tunahan'ın çalışmasında da tasarım ilkeleri ile ilgili geri bildirimlerin hiçbirinden söz etmek mümkün değildir.

EK V. 4. DOKU ÇALIŞMALARI (Kağıtlarla Doku Oluşturma)

Performans Kayıt Tablosu

Dersin Adı: Görsel Sanatlar

Uzun Dönemli Amaç: Kağıt Çalışmaları

Kısa Dönemli Amaç: Kağıt Yapıştırır/Kağıt Yapıştırma Çalışmaları Yapar.

Süre: 40'+40'

Yöntem ve Teknikler: Doğrudan Öğretim Yöntemi

Öğretimde Kullanılacak Araç Setleri: Farklı Renklerde Graphon Kağıtları, Makas, Yapıştırıcı, Kurşun Kalem, 35x50 Resim Kağıdı,

Tablo 24. Doku Çalışmaları Öğretimsel Kazanımlar

Bildirimler (Öğretimsel Amaçlar)	Zehra		Mak- bule		Elif		Sami		Nebi		Tuna Han		Hasan		Sonuç	
	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
Yapıştırıcıyı alır.	X		X		X		X		X		X		X		7	-
Yapıştırıcının kapağını açar.	X		X		X		X		X		X		X		7	-
Yapıştırıcıyı kağıdın yapıştırılacak bölümüne sürer.	X		X		X		X		X		X		X		7	-
Kağıdı yapıştırıcı sürdüğü yerin üzerine koyar.	X		X		X		X		X		X		X		7	-
Kağıdın üstüne bastırır.	X		X		X		X		X		X		X		7	-
Kağıt parçalarını rastgele yapıştırır.	X		X		X		X		X		X		X		7	-
Kağıt parçalarını sınırlandırılmış alana yapıştırır.	X		X		X		X		X		X		X		7	-
Kağıt parçalarını basit bir şeklin içine yapıştırır.	X		X		X		X		X		X		X		7	-

Tablo 25. Doku Çalışmaları Tasarım İlkeleri Becerisi

Bildirimler Tasarım İlkeleri	Zehra		Mak- bule		Elif		Sami		Nebi		Tuna Han		Hasan		Sonuç	
	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
Çalışmalarında ölçü-oran var mı?	X		X			X	X			X		X		X	2	5
Çalışmalarında Yön var mı?	X		X			X	X		X		X	X		X	5	2
Çalışmalarında Hareket var mı?	X		X			X	X		X		X	X		X	-	7
Çalışmalarında Aralık var mı?	X		X		X		X		X		X	X		X	6	1
Çalışmalarında Işık-Gölge var mı?		X		X		X		X		X		X		X	-	7
Çalışmalarında Uygunluk var mı?	X		X			X	X		X		X		X		3	4
Çalışmalarında Zıtlık var mı?		X		X		X		X		X		X		X	-	7
Çalışmalarda Egemenlik var mı?		X		X	X		X		X		X		X		2	5
Çalışmalarında Denge var mı?		X		X		X	X		X		X		X		1	6
Çalışmalarında Birlik var mı?		X		X		X	X		X		X		X			6

Kağıtlarla doku çalışmalarının değerlendirildiği tablolar incelendiğinde, öğrencilere öncelikle dokuyu kavratılmak adına ip baskı ve yaprak baskı gibi hem kolay yapabilecekleri hem de zevk alacakları basit çalışmalar yaptırılmıştır. Pastel boyalarla kazıma teknikleriyle resimler yaptırılmıştır. Bu çalışmalarda oldukça başarılı olan öğrenciler daha sonra kağıtlarla doku oluşturmak suretiyle kompozisyonlar yaptırılmıştır. Öğrencilere kağıt kesme yapıştırma ve bunlarla değişik kompozisyonlar oluşturarak dokuyu daha iyi kavramaları için graphon kağıtları dağıtılmıştır. Rengarenk olan kağıtlara şekil vermek de kolay olduğu için öğrenciler zevk alarak çalışmışlardır.

Özel eğitim görsel sanatlar öğretim programında yer alan öğretimsel amaçlar tamamen bütün öğrencilerde sağlanmıştır. Sınıfa getirilen değişik renklerdeki pek çok graphon kağıtları ile makas ve yapıştırıcılarla kendilerinin tasarladıkları resimleri yapmaları istenmiştir. Minik toplar haline getirilen graphon kağıtları yan yana dizilerek yapıştırılmak suretiyle çalışmalarını yapmışlardır. Daha önceden de benzer çalışmalar yaptıkları için yabancılik çekmeden çabuk kavramışlardır.

Yaptıkları çalışmalarda kompozisyon oluşturmada ve bunları renklendirmede başarılıdırlar. Genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu akranlarıyla karşılaştırıldığında ise örnek resimlerde de gördüğümüz gibi, sadece minik topları yuvarlamada, onları birleştirip boşlukları doldurmada el kol koordinasyonuna bağlı ve düzen oluşturmada tabiki daha başarısızdırlar. Daha sabırsızlardır. Daha çabuk sıkılıp, daha çok boşluk bırakmışlardır. Daha dağınık, ne olduğu tam anlaşılamayan şekiller yapmışlardır. Ama genel olarak da seviyeleri itibariyle ortaya çıkan çalışmalar gayet başarılıdır. Anlamli kompozisyonlar oluşturabilmektedirler.

Kendilerinden beklenen tasarım ilkelerine yönelik becerileri tam olarak sağlayamasalar da renklendirme, kompozisyonda birlik, hareket, aralık yön gibi kavramlarda başarılıdırlar. Oran-orantı konusunda diğer resimlerde olduğu gibi problem yaşamaktadırlar. Örneğin Zehra'nın eviyle neredeyse yakın büyüklükteki çiçekleri evin büyüklüğünü geçen ağaçları, yine Sami'nin ev ile aynı boydaki çiçekleri gibi...

Leke çalışmalarının değerlendirildiği performans kayıt tabloları incelendiğinde, öğrencilere leke kavramını öğretmek amacıyla internetten birçok görsel indirilip tahtaya yansıtılarak izlemeleri sağlanmıştır. Siyah-beyaz renklerle oluşturulan lekesele çalışmalar öğrencilere gösterilerek geniş alanları ayrıntıya girmeden lekesele olarak büyük lekelerle resmetmeleri istenmiştir. Çalışma için parmak boya getirilerek dağıtılmış, parmak boya ile el baskısı da dahil resimler yapmaları istenmiştir.

Makbule aynı büyüklükteki el çiçek ve ağaçtan oluşan üçlü bir kombinasyon ve aralara da parmak baskılardan oluşan benekler yapmıştır. Sarı ve siyah kullanmış, el baskısından sonra üzerinde boya ile geçerek resme renk katmış ve hareket kazandırmıştır. Aynı zamanda çiçeği de yön ve şekil olarak da gayet başarılı olmuştur. Zehra sıcak renkleri tercih etmiş sarı kırmızı ve turuncularla çiçekler ve değişik lekesele çalışmalar yapmıştır. Kağıdı temiz ve düzenli kullanmıştır. Diğer resimde de maviden oluşan bir kompozisyon yapmış, ev, ağaç çiçekler ve benekler halindeki küçük lekelerle resme hareket kazandırmıştır. Elif, mavi büyük bir ev, birkaç renkli bulut ve parmak baskılarıyla beneklerle kağıdı doldurmaya çalışmıştır. Sami sadece yeşil kullanmış, bir tane büyük çiçek, parmak baskıyla oluşturulmuş, benekler ve değişik geometrik şekillerden oluşan düzenlemeler oluşturmuştur. Nebi, mavi yeşil renkleri kullanarak, harfler, ağaçlar yapmış aralarda parmak baskılarıyla benekler oluşturarak hareket kazandırarak değişik lekesele çalışmalar yapmıştır. Tunahan sarı ve kırmızılardan oluşan üç tane el baskısı yapmıştır. Aralardaki parmak baskılardan oluşan küçük lekeler de hareket kazandırmıştır. Diğer çalışmasında da sayfanın tamamını mavi ve kırmızıyla boyayarak iki renkten oluşan bir düzenleme yapmıştır. Hasan sadece yeşili kullanarak ağaç ve değişik geometrik şekillere benzeyen dalgalardan oluşan bir düzenleme yapmıştır.

Özel eğitim görsel sanatlar öğretim programının hedeflemiş olduğu "Orta Düzeyde Engelli Eğitilebilir Öğrenciler"den beklenen öğretimsel amaçlar tamamen yerine getirilebilmektedir. Fakat tasarım ilkleri becerisi yönünden baktığımızda ortaya çıkan çalışmalarda yukarıdaki tablolardan da anlaşılacağı üzere çok fazla sanatsal bildirim sağlanamadığı görülmektedir. Genellikle el baskı, parmakla çiçek,

renkli beneklerden oluşan rastgele kompozisyonlarda birbirini tamamlayacak şekilde bütünsellik yoktur.

EK VI. GENEL EĞİTİM OKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN 14 YAŞ GRUBU (8. SINIF) ÖĞRENCİLERİN RESİM ÇİZME BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ortaokullarda 8. sınıf öğrencilerinin yapmış oldukları çalışmalar burada değerlendirilmiştir. Genel eğitim görsel sanatlar dersi öğretim programı dahilinde gördükleri konulara paralel yürütülen bu çalışmalarda 8. sınıf öğrencilerine "Çizgi, Nokta, Renk, Leke, Doku" gibi sanat elemanlarına yönelik kavramlar doğrudan öğretim yani sunuş, açık anlatım ve gösterme metodu ile öğretilmeye çalışılmış devamında da öğrencilere çalışmalar yaptırılmıştır. Burada örneklerde ve değerlendirilmede görmüş olduğunuz çalışmalar Meram Fevzi Çakmak Ortaokulu 8. sınıf öğrencilerden seçilmiş 7 öğrenci ile yapılmıştır.

Çalışmalarda tablolarla çalışmaların ait olduğu öğrenci isimleri ayrı ayrı belirtilerek sadece soyadlarında baş harfleri kullanılmıştır. Eşitlik sağlamak adına zihin engelli öğrencilerde olduğu gibi 3 kız, 4 erkekten oluşan 7 kişilik öğrenci grubu ile çalışılmıştır. İki grup arasındaki karşılaştırmada güvenilirlik açısından aynı konuda çalışmalar yapılmıştır.

Çizgi çalışmalarının değerlendirildiği formlar incelendiğinde, 14 yaş grubu (8. sınıf) öğrencilerle yapılmış olan çalışmalarda öncelikli olarak zihin engellilerde de olduğu gibi noktayı tanımı, yani kalemin yüzeyde bıraktığı 'iz' devamında da yan yana gelmiş noktalardan oluşan bir doğru parçası, ya da yan yana gelmiş noktalar bütünü olarak çizginin tanımı yapıldı. Resmin temelini çizgiden oluştuğu çizgiyi kullanarak kağıt üzerinde her türlü görsel tasarıma ulaşılabileceği üzerinde konuşuldu. Çizgi çeşitlerinin neler olduğu gösterildi. Bu çizgi çeşitlerinden yola çıkılarak her türlü kompozisyon yapılabileceği belirtildi. Aynı zamanda sık ve seyrek çizgileri kullanarak çalışmalarına derinlik, ışık-gölge, perspektif katabilecekleri de belirtildi. Öğrencilerin konuyu daha iyi kavrayabilmeleri açısından çizgilerle yapılmış çalışmalardan örnekler gösterildi. Eskiz olarak tasarlamaya başlamaları istendi.

Öğrencilerin cetvel kullanarak ve cetvelsiz yapmış oldukları çalışmalar birlikte değerlendirilmiştir. Bazı çalışmalarda düz çizgilerde cetvel kullanan öğrenciler, dairesel çalışmaları cetvelsiz yapmışlardır. Bazı çalışmalarda hem cetvel hem de şablon kullanılırken bazı çalışmalarda hiçbir materyal kullanımı yapmamışlardır. Öğrenciler yaş düzeyi olarak sahip oldukları psiko-motor beceriler gereği kalem ve cetvel hakimiyetleri çok iyidir. Ortaokulun en üst kısmında yer alan öğrenciler oldukları için çalışmada oldukça verimli sonuçlar elde edilmiş, elde edilen ürünler oldukça başarılı olmuştur.

Öğrenci çalışmalarını zihin engelli bireylerle karşılaştırdığımızda tabii ki genel eğitim okullarındaki öğrencilerin daha başarılı olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Aynı örnekler aynı anlatım, aynı görsel materyaller her iki grupta da kullanılmasına karşın genel eğitim okullarından oldukça yaratıcı çalışmalar çıkmıştır. Zihin engelliler çizgi çeşitlerini kullanmada başarılı olurken çizgileri bir araya getirerek onlardan tasarımlar oluşturma konusunda genel eğitimdeki yaşlıları kadar başarılı değildir.

Yukarıda yer alan örneklerden de anlaşıldığı gibi çalışmalarda özgün tasarımlar yapma konusunda oldukça başarılıdır. Çalışmalardaki oran-orantı neredeyse muazam ölçülerdedir. Konu dahilinde kompozisyonlarda birlik bütünlük

ve denge kaçınılmazdır. Çizgi çeşitlerini kullanırken dairesel çeşitlerin yanında yatay, dikey, dalgalı çizgi çeşitlerini de kompozisyona dahil edip farklı tasarım yapabilmeleri oldukça başarılıdır. Hareket, uygunluk, bazı çalışmalarda sık ve seyrek çizgilerle sağlanan açık koyu değerlerden elde edilen kompozisyonlar dikkat çekicidir. Çizgileri sıradan rastgele kullanmak yerine onlardan değişik tasarımlar yaratma ve bazı çalışmalarda kompozisyonlara renk katılarak değişik tasarımlar oluşturabilmede oldukça başarılıdırlar

Zihin engelli öğrencilerle karşılaştırıldığında çalışmalarını oluştururken daha sabırlıdırlar. Zihin engellilerde çalışmayı biran önce tamamlama, çalışmadan kurtulma, çabuk teneffüse çıkma gibi sabırsız davranışlar sergilenirken, genel eğitimdeki öğrencilerde öğrenciler yapmış oldukları çalışmaların, zamanın bilincindedirler ve tasarımlarını tamamlama gayreti içerisindeyler. Ve de yapmış oldukları çalışmalardan oldukça haz duymaktadırlar.

Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek için oluşturulan formlarda öğretimsel Kazanımlar görsel sanatlar dersi 1-8. Sınıf öğretim programında yer alan değerlendirme ölçütleri göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerden sağlanması hedeflenen öğretimsel bildirimler başarılı bir şekilde sağlanmıştır. Derse hazırlıklı gelmeleri, konuya uygun materyal getirmeleri, çizgi ile ilgili taslaklar oluşturmaları, malzemeyi konuya uygun olarak kullanmaları, temiz ve düzenli çalışmaları, malzemeyi israf etmemeleri, konuya uygun ürün çıkarmaları, ürünü sergilemeye hazır hale getirmeleri, iş bitiminde ortamı temiz ve düzenli hale getirmeleri gibi öğretimsel hedefler başarılı bir şekilde sağlanmıştır.

Dersten sağlanması gereken tasarım ilkeleri becerisi yönünden; Çalışmalarında ölçü-oran var mı?, Çalışmalarında yön var mı? Çalışmalarında hareket var mı? Işık-gölge var mı? Zıtlık var mı?, Egemenlik var mı?, Denge var mı?, Birlik var mı gibi kavramlara verilen cevaplar olumlu düzeyde olup öğrencilerden beklenen tasarım ilkeleri yönünden becerilerde oldukça yaratıcı sonuçlara ulaşılmıştır. Bütün öğrencilerde aynı düzeyde olmasa da sonuç olarak her öğrenci kendi tasarımını oluşturmuştur. Özellikle verilen örnekler de bu konuda yapılmış en başarılı çalışmalar yer almaktadır.

Öğrencilerin her konuda yapmış oldukları çalışmalardan sadece birkaç tanesi (2-3) örnek olarak ekler bölümünde verilmiştir. Resimlerin tamamı incelendiğinde en sıradan öğrenci çalışmaları bile zihin engelli öğrencilerin çalışmalarından çok daha iyi olduğu gözlenmektedir. Gerek kurşun kalemle, gerek cetvel tutuşları, kağıda boyaya hakimiyetleri bakımından kesinlikle daha iyi oldukları performans değerlendirme formlarından, bulgular bölümündeki karşılaştırmalı değerlendirme tablolarından çok net bir şekilde gözlenmektedir.

Nokta çalışmaları incelendiğinde, 14 yaş grubu öğrencilerle yapılan çalışmalarda 40 dakikalık ders saati ile 3 haftalık bir süreç içerisinde çalışmalar tamamlanmıştır. Ortaokullarda görsel sanatlar öğretim programı içerisinde 'öğrenciyi sıkacak, tekrarlardan oluşan ayrıntılı çalışmalardan kaçının (nokta çalışması gibi)' ibaresi yer aldığı için çok ayrıntılı çalışmalar yaptırılmaz. Fakat araştırma kapsamında 14 yaş öğrencilerin bazı sanat elemanlarıyla ilgili tasarım becerilerinin değerlendirilmesi açısından yaptırılmıştır.

Çizgi çalışmaları yapılırken tanımlanan nokta tekrar hatırlatılmıştır. Noktanın devamında çizgiden de bahsedilmiştir. Noktaların yan yana gelmesiyle oluşan doğru parçasına çizgi denildiği, noktalar ne kadar sık olursa o kadar koyu bir izlenim verdiği, nasıl çizgi çalışmalarında sık-seyrek çizgiler kullanarak açık-koyu değerler elde edebiliyorsa bu çalışmalarda da sık noktalarla ve seyrek noktalarla açık-koyu değerler elde edilebileceği ve böylece ışık-gölge kavramlarının verilebileceği anlatılmıştır. Sık-seyrek noktalarla çalışmalara ışık-gölge kazandırılabilceği anlatılmıştır.

Öğrencilere seçilmiş olan örnek çalışmalar gösterilmiş, isterlerse farklı kaynaklardan da fikir alabilecekleri, pilot kalemlerle yapabilecekleri gibi keçeli kalemlerden de faydalanabilecekleri belirtilmiştir. Hayali olarak ya da bakarak çizdikleri çalışmaları nokta ile çalışmışlardır.

Öğrenciler genel eğitim okullarında görsel sanatlar öğretim programında yer alan değerlendirme ölçütleri doğrultusunda oluşturulan formlar üzerinden değerlendirilmişler ve kendilerinden beklenen öğretimsel bildirimleri karşılamışlardır. Bu çalışmalarda burada verilen örnekler dışında da öğrencilerin tamamından oldukça yaratıcı, başarılı çalışmalar sağlanmıştır. 14 Yaşındaki tüm 8. sınıf öğrencileri noktaları kullanarak ve gösterilen örneklerden yola çıkarak tamamı basitten karmaşığa doğru kendilerinden beklenen görevi yerine getirmişlerdir. Bu alanda en yeteneksiz öğrenciler bile bir şekilde resim edinerek onu çizme ve belki biraz daha ayrıntısız, seyrek noktalarla olsa da başarı sağlamışlardır. Ek IV. Resim 24-25'de gördüğümüz nokta çalışmalarında da gayet net bir şekilde anlaşılmaktadır.

Çok titiz, karmaşık ve zor çalışmalar dışında sonlara doğru daha kolay çalışmalardan da örnekler verilmiştir.

Öğrencilerin tasarım ilkeleri yönünden becerilerine baktığımızda, noktalarla gayet güzel kompozisyonlar oluşturabilmişlerdir. Çalışmalarını bir düzen içerisinde belirli bir oran-orantı kurarak, ışık-gölge kavramlarına dikkat ederek yansıtmaya çalışmışlardır. Belirli çalışmalarda tekrarlar yapılmıştır. Birlik, egemenlik ilkelerinde de başarılı oldukları gözlenmektedir. Çalışmalarda kullanılan aralıklar da çalışmalara ayrı bir anlam kazandırmıştır.

Zihin engelli öğrencilerin yapmış oldukları nokta çalışmaları ile karşılaştırıldığında tabii ki yapmış oldukları çalışmalar örneklerde de görüldüğü gibi çok başarılıdır. Zihin engelli öğrenciler sabretme konusunda sıkıntılıdırlar. Çabuk bitirme, çalışmayı biran önce sonlandırmak istemektedirler ya da sıkılıp bırakmaktadırlar. Daha fazla zaman ayırıp daha güzel çalışmalar ortaya çıkarma gibi bir beklentileri yoktur. Genel eğitim okullarındaki öğrencilerde aynı işi tekrarlamaktan sıkılmışlardır. Sürekli birbirini tekrardan oluşan çalışmalar onları monotonlaştırmış, başlangıçtaki heveslerini çalışma uzadıkça kaybetmeye başlamışlardır. Onlar da biran önce bitirme ve teslim etme ve kurtulma gayreti içerisindeyler. Psiko-motor gelişimleri sayesinde kalem hakimiyeti, bakarak aynısını çizebilmedeki başarıları, renkler arasındaki uyumu yakalayabilmeleri, düzen oluşturabilmeleri ve daha pek çok sanatsal açıdan da becerileri sayesinde oldukça farklı, değişik güzel başarılı eserler ortaya çıkarmışlardır.

Serbest konulu renk çalışmaları değerlendirildiğinde, öğrenciler konu, boya ve teknik konusunda serbest bırakılarak, istedikleri bir resmi, istedikleri boya türleri ile kağıda aktarmaları istenmiştir. Hiçbir yerden alıntı yapmadan kendi hayalleri doğrultusunda çalışma yapmaları istenmiş, öğrencilerde genellikle manzara konusu çalışmışlardır. 14 yaş grubu ortaokul kısmının en üst seviyesinde yani son sınıfta olmaları sebebiyle el kol gelişim ve koordinasyonları oldukça gelişmiştir ve ortaokul kısmının en iyi resim yapan yaş grubudur.

Renklerle ve boyama teknikleriyle ilgili daha önceden bilgi sahibi olmalarına rağmen yaratıcılık konusunda çok da başarılı değillerdir. Serbest konulu çalışmalarda sürekli ezberlenmiş konular çizilmektedir (ev, ağaçlar, kuşlardan oluşan doğa resimleri). İnsan figürlerine bile neredeyse hiç rastlanmamaktadır. Senelerce aynı resimleri yapmalarına rağmen, genel itibariyle çok farklı, sıra dışı yaratıcı çalışmalar yoktur. Hatta bazı çalışmalarda belirgin bir perspektiften bile söz edilemez.

Öğrenciler diğer çalışmalarda da olduğu gibi öğretim programında belirlenen öğretimsel amaçların gereklerini başarıyla yerine getirmektedirler. Sanat elemanlarına yönelik tasarım ilke becerileri yönünden incelendiğinde kağıttaki kompozisyon kurulumu gayet başarılıdır. Yüzeyin tamamını kullanırken oran-orantı, boşluk-doluluk gibi kavramlara dikkat etmişlerdir. Yön, aralık, denge, birlik egemenlik gibi sanatsal bildirimlerde başarılıdırlar. Öğrencilerin tamamı konuyu kavrayıp yüzeye etkili bir şekilde yerleştirme konusunda başarılıdırlar. Performans değerlendirme formları Tablo 33.'de hangi öğrencinin, hangi konularda başarı sağlayabildiği açık ve net bir şekilde gözlenmektedir. Öğrencilerin tamamı hem öğretimsel amaçlarda hem de sanatsal bildirimlerde başarıya ulaşmıştır.

Çalışmalar zihin engelli öğrencilerle karşılaştırıldığında kesinlikle çok daha başarılıdır. El kol koordinasyonları, boyama teknikleri, kalem tutuşları boya hakimiyetleri, renk kullanımları oldukça başarılıdır. Tonlamalar kompozisyon kurulumu, oran-orantı, denge, hareket, birlik, aralık gibi sanatsal düzenlemeler oldukça iyidir. Kendi yaş düzeylerinden beklenen tasarım ilkelerine yönelik beceri düzeyleri genel olarak tamamı sağlamış, oldukça başarılı çalışmalar ortaya çıkarmışlardır.

Röpröduksiyon çalışmaları değerlendirildiğinde, öğrencilere bir ders öncesinden derse getirmeleri gereken malzemeler hakkında bilgi verildi. Her öğrencinin ünlü bir ressamın ait resim getirmesi çalışmaya uygun şekilde pastel ya da suluboya veya guvaj boya getirmeleri istendi. Öğrenciler devlet okullarında Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan değerlendirme ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme kriterlerinden oluşturulmuş olan bu formlardan da anlaşılacağı üzere kendilerinden beklenen öğretimsel amaçları başarılı bir şekilde yerine getirmektedirler. Derse ön hazırlık yaparak gelme, konuya uygun malzeme getirme, getirmiş olduğu malzemeyi konuya uygun olarak kullanma, temiz ve düzenli çalışma, malzemeyi israf etmeme, konuya uygun ürün çıkarma, ürünü sergilemeye hazır hale getirme, uygun malzeme getirme, iş bitiminde ortamı temiz ve düzenli bırakma gibi bütün öğretimsel amaçlar yerine getirilmiştir.

Kendi seçtikleri resimleri bakarak resim kağıtlarına aktarmışlar ve resimleri uygun boyalarla renklendirmişlerdir. Resimlere bakarak çalışırken gerek çizimlerde gerekse renklendirmede olarak oldukça başarılıdır. Kendi yaş grupları içerisinde değerlendirildiğinde de ortaya çıkan ürünler oldukça başarılıdır. Çalışmaları gayet istekli bir şekilde yapmışlar sıkılmadan tamamlamışlardır. Öğrenciler her hangi bir resmi bakarak kopya etme konusunda kendi hayal güçlerine göre daha başarılıdır. Yapacakları resmin önlerinde olması, bakabilecekleri bir modelinin olması, kopya tekniği kolay gelmektedir.

Örnek resimler içerisinde (Bakınız Ek IV. Resim 30-31-32) guvaj boyalarla yapılmış resimler olduğu gibi kuru boyalarla yapılan resimlerde yer almaktadır. Yetenekli öğrenci olduğu gibi sıradan öğrenciler çoğunluktadır. 14 yaş çizim ve renklendirme olarak orta düzeydeki zihin engelli öğrencilerin çalışmaları ile karşılaştırıldığında ise kıyaslanamayacak ölçüde çok başarılıdır. Ek IV. Resim 30-31-32'de verilen çalışmalardan da anlaşıldığı üzere birebir resmetme konusunda 14 yaş normaller diğer bütün çalışmalarda olduğu gibi bu konuda da zihin engellilere göre çok daha başarılıdır. Zihin engellilerde herhangi bir resme bakarak yapmak, benzetme kaygısı, en çok zorlandıkları konu olmuştur. Yapılan çalışmalardan da görüldüğü üzere başarısız olmuşlardır. Gerek nesnelere çizimlerinde, gerek

renklendirilmesinde yüzey üzerine kompozisyon kurulmasında kendi grubunda başarılı olmalarına rağmen, genel eğitimdeki yaşıtlarına göre daha başarısızdırlar.

Doku çalışmalarının değerlendirildiği tablolar incelendiğinde, genel eğitim okullarında öğrenim gören 8. sınıflarla yapılan doku çalışmaları için bir ders önceden öğrencilere getirecekleri malzemeler hakkında bilgi verildi. Eşit şartlar sağlamak adına konu belirtilmedi, dersten önce konuyla ilgili hiçbir araştırma yaptırılmamıştır. Öğrenciler genel olarak derse uygun malzeme getirmişlerdir. İstenilen malzemeleri getirmeseler bile her öğrencinin önünde mutlaka resim defteri ya da resim kağıdı bulunduğundan konuyla ilgili çalışma yapılabilmiştir.

Doku hakkında öğrencilere öncelikle teorik bilgi verildi. Onların anlayabileceği en basit şekilde tanımlanmaya çalışıldı. Bir cismin yüzeyini saran kısım, dış yüzey olarak tanımlandı. Devamında duvardaki pürüzlerden ağaçların kabuklarına kadar, iplerin dış yüzeyinden yazı tahtasının sıraların kayganlığına kadar hepsinin bir dokusu olduğu defterlere yapılan resimler de dokuyu fazla hissedemediğimiz bunu hissedebilmek için en güzel kağıtlarla yapıştirarak yapılabileceği, resim kağıdına bu şekilde doku kazandırılabilceği gibi basit anlaşılır bilgiler verilmiştir.

Öğrenciler gerek kağıtların tamamını bir araya getirerek bir kompozisyon kurabileceği gibi, örneğin bir çiçek resmini içini doldurmak suretiyle buna doku kazandırabileceği gibi kağıtların her bir parçasına şekiller vererek de bir kompozisyon oluşturabilecekleri anlatılmış ve bu konuda serbest bırakılmışlardır.

Konunun devamında ortaya oldukça yaratıcı değişik çalışmalar çıkmıştır. Yukarıdaki resimlerde görüldüğü gibi kağıdı kesmeleri, yapıştırmaları, kağıda şekil vermeleri konusunda el-kol koordinasyonunu çok iyi kullanabildikleri için gayet başarılı çalışmalar çıkmıştır. Zihin engellilerde sadece graphon kağıtları kullanılarak çalışmalar yapılmıştı. Buruşturması ve yapıştırması kolay olduğu için fakat bu çalışmalarda bile 14 yaş normallerdeki kadar başarılı çalışmalar çıkmamıştır. Hatta örnek resimlerde graphon ile yapılmış birkaç resim yer almaktadır. Bunda iki grup arasındaki farklar daha net görülmektedir. Normallerin katlama yapıştirma konusundaki, kağıdı buruşturmakta bile kuşkusuz daha iyidirler. Zihin engelli öğrencilerle kıyaslandığında, değerlendirme formlarında görüldüğü gibi çalışmalar tasarım ilke becerileri yönünden ışık-gölge dışında tamamen başarıya ulaşılmıştır.

Leke çalışmalarının değerlendirildiği tablolar incelendiğinde, 14 yaş grubundaki 8. sınıf öğrencilerine öncelikle leke ile ilgili teorik bir bilgi verilmiştir. Boyanın kağıt üzerinde bıraktığı izin lekeyi oluşturduğu anlatılarak leke çalışmaları ile ilgili örnek resimler gösterilmiştir. Sadece siyahın tonları ile yapılmış olan leke çalışmalarından örnekler gösterilerek kendi istekleri doğrultusunda herhangi bir obje ya da manzara yada daha farklı konularda leke çalışmaları yapmaları istenmiştir.

Öğrenciler istedikleri resimleri çizmişler ve bunu suluboyaların tek bir rengi ile boyamışlardır. Siyah-beyaz ve gri tonlamalardan oluşan bu çalışmalarda oldukça güzel, farklı kompozisyonlar ortaya çıkmıştır. Özellikle çalışmayla ilgili örnek resimlerin gösterilmesi öğrenciler için oldukça aydınlatıcı olmaktadır. Örnek gösterilmediğinde konuyu kavramaları zor olmaktadır.

Görsel sanatlar öğretim programı kapsamında bakıldığında leke konusu ortaokul yerine lise öğretim programında daha ayrıntılı olarak yer almaktadır. Lisenin yaş ve gelişim seviyesine uygun olduğundan konuyu kavratmak ve devamında konuyla ilgili yapılan çalışmalarda daha çok amacına ulaşılmaktadır. Daha yaratıcı çalışmalar ortaya çıkmaktadır. Bu öğrencilerde ise daha çok bir yerlere bakma, bir yerlerden kopya etme anlayışı daha yaygındır.

Genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş düzeyindeki öğrencilere konu anlatılırken örnek olmadan zihinlerinde tam olarak leke olgusunu oturtamamaktadırlar. Örnek çalışmalar gösterildiği halde gene de çok fazla yaratıcı çalışmalar çıkaramamışlardır. Yaptıkları çalışmalar biraz kopyadan öteye geçememiştir. Leke, ton kavramları tekrar tekrar yinelenip örnek resimler gösterilmesine rağmen ortaya çıkan çalışmalar belirli kalıplardan çıkamamıştır.

Orta düzeyde zihin engelli öğrencilerin çalışmaları ile kıyaslandığında tabii ki onlara göre oldukça başarılı çalışmalar çıkarmışlardır. El, kol koordinasyonları gelişim düzeyleri zihinsel yapıları gibi birçok yönden daha iyi olmaları konuyu daha iyi kavramalarını ve bu bağlamda amacına uygun çalışmalar yapabilmelerini sağlamıştır. Tasarım ilke becerileri ve öğretimsel başarı düzeyleri tablolardan net bir şekilde gözlenmektedir.

EK VII. ÇALIŞMALARIN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

(Tasarım İlkeleri Yönünden)

Öğrencilerin yapmış olduğu uygulama çalışmaları her bir tasarım ilkeleri yönünden ayrı ayrı gruplandırılıp, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II 14 yaş grubu öğrenciler ile genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu öğrenciler karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilmiştir.

Tablo 42'de yer alan çalışmalarda yön oluşturabilme becerileri incelendiğinde, genel eğitim okullarındaki öğrencilerin tamamı çalışmalarında yön oluşturma konusunda başarılı olmuşlardır. Bunun yanında zihin engelli öğrencilere baktığımızda, çizgilerle serbest kompozisyon oluşturma ve cetvel-şablon kullanarak oluşturulan kompozisyonlarda yön oluşturabilmede öğrenciler çok fazla başarı sağlayamamışlardır. Noktalarla serbest düzenlemeler oluşturmakta Elif, Sami, Tunahan ve Hasan düzen oluşturamamışlardır. Leke ve doku çalışmalarında Tunahan ve Hasan çalışmalarında yön kavramını verememiştir. Ayrıca Nebi de doku çalışmalarında bu konuda başarısız olmuştur. Renklerle serbest kompozisyon oluşturmada Tunahan dışında bütün öğrenciler başarılı olmuşlardır. Tunahan hiçbir konuda çalışmalarında yön oluşturamamıştır. Elif, Tunahan ve Hasan röpröduksiyon konularında da başarısız olmuşlardır. Makbule yetenekli bir öğrenci iken resimlerinde algı ve yeteneği birleştiremediği için bazen en basit çalışmalarda bile başarısız olabilmektedir. Tunahan grup içerisinde en zor anlayan, çalışmalarında en az geribildirim sağlanan öğrencidir. Uygulama çalışmasının tamamına baktığımızda en az başarı sağlamış öğrencidir. Renklerle serbest resim çalışmalarında en fazla yaptıkları çalışma olduğu için başarı oranı daha yüksektir.

Çalışmalarında Ölçü-Oran oluşturabilme konusunda bulguların karşılaştırıldığı Tablo 43 incelendiğinde, en az başarı sağlanan sanatsal bildirimler den birisi olduğu görülmektedir. Çizgilerle serbest kompozisyon oluşturma, leke çalışmaları, serbest renkli çalışmalar ve röpröduksiyon konularında, öğrencilerin tamamında ölçü-oran konusunda başarı sağlanamadığı görülmektedir. Çalışmalarındaki orantısızlığın farkında bile değildirler. Cetvel ve şablonla

kompozisyon oluşturma konusunda sadece Zehra başarılı olabilmif, nokta çalışmalarında ise Makbule, Nebi ve Hasan başarı sağlamıştır. Doku alışmalarında Makbule, Zehra ve Sami ölçü-oran oluşturabilmede başarı sağlamıştır. Genel eğitim okullarında öğrenim gören bütün öğrencilerin çalışmalarında ölçü-oran konusunda başarıya ulaşıldığı gözlenmektedir.

alışmalarında hareket oluşturma konulu bulguların yer aldığı Tablo 44 incelendiğinde, uygulama çalışmalarının genelinde öğrencilerin çalışmalarında bir hareketten söz etmek mümkündür. izgi çalışmalarında ve röpröduksiyonda bütün öğrencilerin çalışmalarında hareketlilik gözlemlenmiştir. Nokta çalışmasında sadece Hasan'ın çalışmalarında hareket yoktur. Diğer bütün öğrencilerde hareketlilik gözlenmektedir. Leke alışmalarında Makbule ve Zehra'nın çalışmalarında hareketlilik vardır, diğer öğrencilerde görölmemiştir. Doku alışmalarında Elif ve Tunahan'ın çalışmalarında hareketlilik yoktur. Diğer öğrencilerin çalışmalarında hareketlilik vardır. Renklerle serbest kompozisyonlara batığımızda ise Makbule, Sami, Nebi ve Hasan'ın çalışmalarında hareketlilik vardır, diğer öğrencilerin çalışmalarında ise hareketlilikten bahsetmek mümkün değildir.

Işık-gölge ile ilgili değerlendirmelerin yer aldığı Tablo 45 incelendiğinde, uygulama çalışmalarında en az başarının gözlemlendiği tasarım ilkesidir. Zihin engelli öğrencilerin çalışmalarının nerdeyse hiçbirinde ışık ve gölgeden bahsetmek mümkün değildir. Sadece Makbule ve Zehra noktalarla serbest kompozisyon oluştururken ışık ve gölge, açıklık koyuluk değerleri gösterebilmişlerdir. Bunun yanında genel eğitim okullarına baktığımızda çizgilerle kompozisyon oluştururken açık- koyu kavramlarını dikkate alarak çalışmalarını meydana getirmişlerdir. Nokta alışmaları da aynı şekilde düzenlenmiştir.

Uygunluk ilkesinin karşılaştırılarak değerlendirildiği Tablo 46 incelendiğinde, genel eğitim okullarındaki öğrencilerin burada da tamamının başarıya ulaşabildikleri görölmektedir. Zihin engelli öğrencilerin çalışmalarından elde edilen sonuçlara baktığımızda, Nebi, Tunahan ve Hasan isimli öğrencilerin hiçbir konuda çalışmalarında uygunluk ilkesinden bahsedilemez. Nokta ve çizgilerle serbest düzenleme konusunda öğrencilerin tamamı başarısız olmuştur. Leke konusunda

sadece Zehra ve Elif başarılı olmuştur. Makbule, Elif ve Sami cetvel ve şablonlarla düzenleme oluşturma konusunda uygunluk ilkesini çalışmalarına başarılı bir şekilde yansıtabiliyorken, röpröduksiyonda Zehra, Elif ve Sami'nin çalışmalarında uygunluk oluşturabildikleri, Makbule, Zehra ve Sami'nin doku çalışmalarında da başarılı oldukları gözlenmiştir.

Çalışmalarda aralık oluşturabilmekle ilgili değerlendirmelerin yer aldığı Tablo 47 incelendiğinde, zihin engelli öğrencilerin çalışmalarında en fazla uyguladıkları tasarım ilkesidir. Değerlendirme formlarında da açıkça görülüyor ki öğrencilerin neredeyse tamamı, bütün çalışmalarında aralık-boşluk oluşturabilmektedirler. Çizgi çalışmalarında ve leke çalışmalarında kompozisyon oluştururken bütün öğrenciler aralık-boşluk kullanmışlardır. Nokta çalışmalarında ve serbest konulu renkli çalışmalarda Tunahan dışında bütün öğrenciler aralık oluşturabiliyorken Tunahan'ın çalışmalarında bundan bahsetmek mümkün değildir. Doku çalışmalarında sadece Nebi aralık oluşturmakta başarısızdır.. Röpröduksiyon çalışmalarında ise hiçbir öğrenci aralık ilkesini çalışmalarına yansıtıken örnek resimdeki şekilde yapmamıştır. Genel eğitim okullarındaki bütün öğrenciler çalışmalarında başarılı bir şekilde boşluk-aralık oluşturabilmektedirler

Çalışmalarında zıtlık oluşturabilmekle ilgili değerlendirmelerin yer aldığı Tablo 48 incelendiğinde, zihin engelli öğrencilerin tamamı çalışmalarında zıtlık oluşturma konusunda başarısız olmuşlardır. Zihin engelli öğrencilerin en başarısız olduğu bölüm olmuştur. Genel eğitim okullarındaki öğrencilerin çalışmalarına baktığımızda daha başarılı sonuçlar alındığı net bir şekilde gözlenmektedir.

Çalışmalarında egemenlik oluşturma konusunda verilerin karşılaştırıldığı Tablo 49 incelendiğinde genel eğitim okullarındaki bütün öğrenciler başarılı olmuşlardır. Zihin engelli öğrencilerde ise çizgi konusunda hiçbir öğrenci başarılı olamamıştır. Nokta çalışmalarında ise sadece Makbule başarılı olmuştur. Leke çalışmalarında ise sadece Zehra, Tunahan ve Hasan başarısız olmuştur. Doku çalışmalarında Zehra ve Makbule başarılı olmuştur. Zehra, Elif ve Sami renklerle serbest kompozisyon oluşturabilme konusunda başarılı olmuşlardır. Makbule Elif ve Sami röpröduksiyon konusunda egemenlik oluşturabilmede başarıya ulaşabilmişlerdir.

Denge ile ilgili Tablo 50 değerlendirildiğinde, genel eğitim okullarındaki öğrencilerin tamamı çalışmalarını oluştururken denge ilkesini başarılı bir şekilde kullanabilmişlerdir. Zihin engelli öğrencilere baktığımızda Tunahan ve Hasan'ın çalışmalarının tamamında denge ilkesinde başarısız oldukları görülmektedir. Çizgilerle serbest düzenlemeler oluşturmak, kağıtlarla doku oluşturmak ve röpröduksiyon konularında yapılan çalışmaların tamamında bir dengeden bahsetmek mümkün değildir. Renklerle serbest kompozisyon oluşturmak ve cetvel-şablonlarla düzenlemelerde sadece Zehra başarılı olmuştur. Diğer bütün öğrenciler denge konusunda çok iyi değillerdir. Leke konusunda Hasan ve Tunahan dışında bütün öğrenciler çalışmalarında başarılı olmuşlardır.

Birlik ilkesinin değerlendirildiği Tablo 51 incelendiğinde yine genel eğitim öğrencilerinin çalışmalarının genelinde birlik sağlanabildiği, konu bütünlüğünün oluşturulabildiği çalışmaların birbiriyle uyumlu olduğu görülmektedir. özel eğitimdeki zihin engelli öğrencilerin ise genel eğitimdeki öğrenciler kadar olmasa da, çok büyük bir bütünlük arz etmese de yine kendi yaş ve engel durumlarına göre çalışmalarda az da olsa bir birlikten söz edilebilir.

EK VIII. ÖZGEÇMİŞ
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Adı Soyadı:	Sibel ADAR	İmza:
Doğum Yeri:	Dereçine Kasabası Sultandağı/ Afyonkarahisar	
Doğum Tarihi:	01.12.1979	
Medeni Durumu:	Bekar	

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Dereçine İlköğretim Okulu		Dereçine Kas./Sultandağı	1989
Ortaöğretim	Dereçine Ortaokulu		Dereçine Kas./Sultandağı	1992
Lise	Akşehir Lisesi	Düz Lise	Akşehir	1995
Ön Lisans	Süleyman Demirel Üniversitesi Eğirdir MYO	Turizm ve Otelcilik Bölümü	Eğirdir/Isparta	1999
Lisans	Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-iş Öğretmenliği	Konya	2003
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	Güzel sanatlar Eğitimi Resim-iş Öğretmenliği	Konya	2006
Becerileri:	Kitap okumak, resim yapmak			
İlgi Alanları	Gezi, Fotoğraf, Müzik			
İş Deneyimi:	17.09.2003 Tarihinden İtibaren MEB'de Kadrolu Resim Öğretmenliği			
Aldığı Ödüller:	<ul style="list-style-type: none"> Teşekkür Belgesi (12.06.2006) Meram Kaşınhanı Atatürk İÖO. Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerde Göstermiş Olduğu Başarı. 			

	<ul style="list-style-type: none"> • Teşekkür Belgesi (02.05.2007) Meram Kaşınhanı Atatürk İÖO. Sosyal ve Kültürel Faaliyetler'de Göstermiş Olduğu Başarı. • Plaket (14 Haziran 2007) Meram Kaşınhanı Atatürk İÖO • Teşekkür Belgesi (02.05.2007) Meram Kaşınhanı İÖO. Eğitim Öğretim Alanında Göstermiş Olduğu Başarı. • Teşekkür Belgesi (16.06.2010) Meram Cumhuriyet İÖO. Yaylapınar İÖO. Bahçe Düzenlemesinde Göstermiş Olduğu Başarı. (Meram Milli Eğitim Müdürlüğü) • Teşekkür Belgesi (16.06.2010) Meram Cumhuriyet İÖO. Eğitim Öğretim Alanında Göstermiş Olduğu Başarı. • Teşekkür Belgesi (09.02.2011) Meram Cumhuriyet İÖO. Hatıp Öğretmen Mahide Bahadırtürk İÖO. Eğitim Öğretim Çalışmalarında (Meram Milli Eğitim Müdürlüğü) • Başarı Belgesi 24.11.2011 Meram Cumhuriyet İÖO Olağanüstü Gayret ve Çalışmaları İle Emsallerine Göre Başarılı Görev Yapmak Suretiyle. (Meram Kaymakamlığı) • Plaket (14.06.2014) Meram Fevzi Çakmak Ortaokulu.Okul Ve Bahçe Düzenlemelerinde, Sosyal Kültürel Faaliyetlerde Göstermiş Olduğu Başarı.
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Ali Üstünel -Meram İlçe Milli Eğitim Müdürü Prof. Dr. Yüksel Tatkan Genel Cerrahi/Anıt Hastanesi
Tel:	05054854551
Adres	Meram Fevzi Çakmak Ortaokulu MERAM/KONYA